



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Eduardo Vinícius Araujo de Oliveira

**Inclusão em Perspectiva: análise das barreiras ao acesso à  
educação para pessoas com deficiência no Brasil**

Recife

2024

Eduardo Vinícius Araujo de Oliveira

**Inclusão em Perspectiva: análise das barreiras ao acesso à educação para  
pessoas com deficiência no Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Bacharelado em  
Ciências Sociais da Universidade Federal  
de Rural de Pernambuco, como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Graduado em Ciências Sociais

Orientador (a): Maurício Sardá

Recife

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

O48i Oliveira, Eduardo Vinícius Araujo de.  
Inclusão em Perspectiva: análise das barreiras ao acesso à educação para pessoas com deficiência no Brasil / Eduardo Vinícius Araujo de Oliveira. – Recife, 2024.  
84 f.; il.

Orientador(a): Maurício Sardá.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Bacharelado em Ciências Sociais, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências.

1. Pessoas com deficiência - Orientação e mobilidade. 2. Educação inclusiva. 3. Políticas Públicas. 4. Educação Básica  
I. Sardá, Maurício, orient. II. Título

CDD 300

Eduardo Vinícius Araujo de Oliveira

**Inclusão em Perspectiva: análise das barreiras ao acesso à  
educação para pessoas com deficiência no Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Bacharelado em  
Ciências Sociais da Universidade Federal  
Rural de Pernambuco, como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Graduado em Ciências Sociais

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Maurício Sardá (Orientador)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. Humberto Miranda (Examinador Interno)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Anna Paula Feminella (Examinador Externo)

Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Eu dedico esse trabalho primeiramente para os meus pais, que sempre fizeram de tudo para que eu conseguisse ter as melhores oportunidades possíveis, que me deram educação e me incentivaram e deram forças para que eu pudesse ultrapassar todas as barreiras que surgiram diante de mim. A minha mãe Vaneide e a meu pai Roberto, eu sou extremamente grato e orgulhoso de ter vocês como meus pais, se esse trabalho existe é com certeza em função dos dois.

Em segundo lugar, gostaria de dedicar não apenas esse trabalho, mas também toda minha trajetória acadêmica, a minha irmã, Roberta. Só nós dois sabemos tudo que você fez e faz por mim desde sempre. Foi você quem me ensinou grande parte do que eu sei sobre como lidar com a Universidade e todas as surpresas que ela proporciona. A minha eterna veterana, minha irmã, eu dedico esse trabalho a você.

Eu gostaria de dedicar esse trabalho também para uma pessoa que está comigo desde o ensino médio, minha namorada Núbia; bia; meu amor. Você é a minha melhor amiga, minha companheira, minha confidente. Estivemos juntos durante todo esse tempo de graduação, você sempre me apoiou e incentivou, confiou em mim e me deu forças quando eu precisei. Eu dedico esse trabalho a você meu amor.

Por fim, e definitivamente não menos importante, quero dedicar esse trabalho para uma das pessoas mais importantes da minha vida, meu avô, Heleno Manoel Gomes de Araujo, eu sinto muito por você não estar aqui para me ver me formar, mas eu sei que do céu o senhor me vê e me protege, eu sinto muito a sua falta vô, espero que esteja orgulhoso do seu neto. Eu dedico esse trabalho a você principalmente, obrigado por tantos momentos bons, descanse em paz.

## **AGRADECIMENTOS**

Eu quero agradecer primeiramente ao meu professor orientador, Dr. Maurício Sardá, que não apenas me apresentou as políticas públicas de uma maneira como eu nunca havia visto, como também me guiou para que eu pudesse realizar esse Trabalho de Conclusão de Curso. Eu agradeço pela presença da minha banca avaliadora, Dr. Humberto Miranda e a ilustre Anna Paula Feminella, a Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, eu me sinto honrado de ter tido vocês dois como meus avaliadores.

Eu agradeço também a todos os meus familiares que sempre se envolveram e apoiaram a mim nessa jornada até a graduação. Meus pais, minha irmã, meus tios e minhas tias, meus primos e primas, minha madrinha, minha namorada amada e a minha avó querida. Agradeço a todo apoio familiar que sempre tive e continuo tendo, amo todos vocês.

Por fim eu gostaria de agradecer aos meus bons amigos, a começar pelos amigos que carrego comigo desde a escola, Vinícius Vieira, Yuri Filipe, Vinícius Kiderlen e Lucas Carvalho, eu agradeço a vocês por estarem do meu lado pra qualquer situação. Obrigado por serem excelentes amigos. Em seguida, quero agradecer aos amigos que fiz na Universidade, pessoas que passaram diretamente por toda essa jornada comigo, Sinara Raquel, uma das melhores pessoas que já conheci, além de ser uma das mais inteligentes, obrigado pelo tanto que você me ajudou nessa graduação; Jordymar Emanuel, um cara dedicado e atencioso, que sempre se preocupou comigo desde o começo da nossa amizade, obrigado minha eterna dupla nos trabalhos; Marcos Vinícius, um grande amigo e uma pessoa muito boa, seja pra conversar ou nas suas atitudes, eu te admiro muito meu amigo; Ellen Rafaela, a menina com a risada mais única que eu já vi, você é demais, tá sempre incentivando e dando apoio a todo mundo, sou grato de ser seu amigo; e pra finalizar, Laura, minha primeira amiga na Universidade, você é uma pessoa sensível, gentil e atenciosa, mesmo quando a gente demorava pra se falar você continuava sempre se preocupando comigo e me incentivando, obrigado Lau. Eu agradeço a

todos os meus amigos, não teria chegado até aqui sem vocês, esse trabalho não existiria sem vocês.

## RESUMO

O trabalho explora as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência (PcDs) no Brasil em relação ao acesso à educação, ao mercado de trabalho e à renda, com foco no impacto do capacitismo. Definido como um sistema de crenças que considera a deficiência como uma condição inferior, o capacitismo afeta diretamente a formulação e a implementação de políticas públicas, resultando em práticas discriminatórias que perpetuam a exclusão social. A pesquisa destaca que, apesar da existência de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), as PcDs continuam a enfrentar grandes desafios para completar a educação básica. Dados recentes revelam que as taxas de analfabetismo e evasão escolar entre PcDs são significativamente mais altas em comparação com a população sem deficiência. Além disso, as políticas de educação inclusiva, embora tenham evoluído numericamente, falham em garantir suporte adequado dentro das escolas regulares, muitas vezes expondo os alunos com deficiência a ambientes preconceituosos e sem os recursos necessários para seu desenvolvimento pleno. A pesquisa critica as políticas públicas por sua abordagem muitas vezes imediatista e capacitista, que busca soluções paliativas em vez de mudanças estruturais. Também são abordadas as implicações sociais e econômicas dessa exclusão, com destaque para a precariedade do mercado de trabalho para PcDs, onde muitos se encontram em empregos informais e mal remunerados. Por fim, o estudo sugere que a superação dessas barreiras exige tanto uma transformação cultural, que desafie o capacitismo, quanto a criação de políticas públicas verdadeiramente inclusivas, capazes de oferecer oportunidades igualitárias e garantir o pleno exercício dos direitos de todas as PcDs.

**Palavras-chave:** Pessoa com Deficiência, Inclusão, Políticas Públicas, Educação Básica

## **ABSTRACT**

The paper explores the barriers faced by people with disabilities (PwDs) in Brazil regarding access to education, the job market, and income, with a focus on the impact of ableism. Defined as a system of beliefs that views disability as an inferior condition, ableism directly affects the formulation and implementation of public policies, resulting in discriminatory practices that perpetuate social exclusion. The research highlights that, despite the existence of laws such as the Brazilian Inclusion Law (LBI), PwDs continue to face significant challenges in completing basic education. Recent data show that illiteracy and dropout rates among PwDs are significantly higher compared to the non-disabled population. Furthermore, while inclusive education policies have evolved numerically, they fail to provide adequate support within regular schools, often exposing students with disabilities to prejudiced environments without the necessary resources for their full development. The research criticizes public policies for their often immediate and ableist approach, which seeks short-term solutions rather than structural changes. It also addresses the social and economic implications of this exclusion, particularly the precariousness of the job market for PwDs, where many find themselves in informal and poorly paid jobs. Finally, the study suggests that overcoming these barriers requires both a cultural transformation that challenges ableism and the creation of truly inclusive public policies, capable of offering equal opportunities and ensuring the full exercise of the rights of all PwDs.

**Keywords:** Person with Disability, Inclusion, Public Policies, Basic Education

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Etapa de Ensino - 2015 A 2019</b>	<b>64</b>
<b>Figura 2 – Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Etapa de Ensino - 2018 A 2022</b>	<b>65</b>
<b>Figura 3 - Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida Por Existência de Deficiência Segundo a Faixa Etária Ideal Por Curso Frequentado (%)</b>	<b>66</b>
<b>Figura 4 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Etapa de Ensino - 2019 A 2023</b>	<b>67</b>
<b>Figura 5 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Dependência Administrativa - BRASIL - 2019</b>	<b>69</b>
<b>Figura 6 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Dependência Administrativa - BRASIL - 2018 A 2022</b>	<b>70</b>
<b>Figura 7 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Dependência Administrativa - BRASIL - 2019 A 2023</b>	<b>71</b>
<b>Figura 8 - Pessoas de 25 Anos ou Mais de Idade, por Nível de Instrução e Existência de Deficiência</b>	<b>73</b>
<b>Figura 9 - Recursos Relacionados À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Educação Infantil - Brasil - 2019</b>	<b>75</b>

<b>Figura 10 - Recursos Relacionados À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Ensino Fundamental Segundo Dependência Administrativa - Brasil - 2019</b>	<b>77</b>
<b>Figura 11 - Recursos Relacionados À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Ensino Médio - Brasil - 2019</b>	<b>78</b>
<b>Figura 12 - Recursos Relacionados À Tecnologia E À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Educação Infantil - Brasil - 2022</b>	<b>79</b>
<b>Figura 13 - Recursos Relacionados À Tecnologia E À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Educação Infantil - Brasil - 2023</b>	<b>80</b>

## SUMÁRIO (OBRIGATÓRIO)

<b>1.</b>	<b>Introdução</b>	<b>14</b>
<b>2.</b>	<b>“Quanto vale a vida de qualquer um de nós?”: A história da pessoa com deficiência</b>	<b>21</b>
2.1	Um contexto global sobre a trajetória das PcDs ao longo dos séculos	21
2.2	A trajetória das Pessoas com Deficiência no Brasil	28
<b>3.</b>	<b>As Políticas Públicas: Uma breve sistematização</b>	<b>33</b>
<b>4.</b>	<b>O Capacitismo, a Estigmatização da Pessoa com Deficiência e a Educação Inclusiva</b>	<b>51</b>
<b>5.</b>	<b>Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação: Uma Análise</b>	<b>62</b>
5.1	As matrículas na educação obrigatória e a evasão escolar	63
5.2	A infraestrutura educacional e sua relação com o acesso à educação	74
5.3	O Capacitismo, o estigma e as políticas públicas para PcDs	81
<b>6.</b>	<b>Considerações Finais</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>85</b>

## 1 Introdução

O capacitismo é o termo utilizado na contemporaneidade para determinar a forma negativa com que as pessoas com deficiência (PcDs) são vistas pela sociedade em geral. O capacitista vê a pessoa com deficiência como um indivíduo inferior, não igual, menos aptas e incapazes de gerir suas próprias vidas sozinhos. Segundo Campbell (2001, p.44), a definição de capacitismo seria "uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitismo é um estado diminuído do ser humano."

A autora ainda destaca que, para a pessoa com deficiência, o capacitismo seria o equivalente ao racismo para os afrodescendentes, ou machismo para as mulheres (2001, p.44). A maneira como a pessoa com deficiência é vista na sociedade passa muito pela questão corporal, o padrão corporal normatizado que faz com que aqueles que não se encaixam sejam excluídos e tratados como inferiores ou menos humanos. Essa forma de segregação através dos padrões de beleza são fortalecidos, com ou sem intenção, pela indústria cultural em todos os sentidos. Esse fortalecimento endossa discursos ou conceitos como o capacitismo, machismo e racismo..

Ainda nesse sentido, o capacitismo está profundamente inserido nas entrelinhas da produção simbólica social, fazendo parte de uma espécie de "narrativa", uma construção universal e sistematizada de opressão sobre o conceito de deficiência (Dias, 2013).

A população brasileira com algum tipo de deficiência foi estimada em 18,6 milhões de pessoas, de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população do Brasil como essa faixa etária (Pnad Contínua, 2022). Segundo a pesquisa do PNAD de 2022, apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência havia concluído o ensino básico obrigatório. A taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi estimada em 19,5%, enquanto que para as pessoas sem nenhuma deficiência alcançou 4,1%.

A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais que possuíam algum tipo de deficiência não haviam completado a educação básica, destes, 63,3% dos pesquisados foram classificados como sem instrução ou com o fundamental incompleto e apenas 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%.

Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência. Menos de 15% dos jovens com deficiência de 18 a 24 anos acessam a universidade.

Ainda segundo a PNAD de 2022, a taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças com deficiência de 6 a 14 anos, 95,1% frequentavam escola, abaixo dos 99,4% das sem deficiência. Entre os jovens de 15 a 17 anos, para os que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. Para o grupo de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3% e 31,8% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente.

Esses dados são fundamentais para se ter uma ideia inicial da real situação da população PcD no Brasil. Apesar de terem acesso a diversas políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e no mercado de trabalho, o que possibilita uma maior participação das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, percebe-se por esses dados preliminares que muitos ainda não conseguem aproveitar plenamente esses benefícios.

Essa dificuldade pode ser atribuída tanto à implementação inadequada das políticas públicas existentes quanto à própria formulação dessas políticas. Muitas vezes, elas são concebidas a partir de uma perspectiva capacitista e imediatista, que busca soluções rápidas para problemas complexos, resultando em medidas temporárias que não garantem uma resolução eficaz a longo prazo.

A maior parte das pessoas com deficiência (PcDs), não consegue terminar o primeiro grau, como demonstrado nos dados já apresentados. O trabalho informal também aparenta ser mais importante para os PcDs, visto que, na maioria dos

casos, é a forma que essas pessoas têm de se inserirem no mercado de trabalho. Além disso, uma grande parte dos moradores de rua são pessoas com deficiência (Dias, 2013). Entre a população mais pobre, os PcDs também se destacam em quantidade.

O incentivo por parte do Estado, por meio de políticas públicas e outras ações, visa promover uma educação inclusiva, que possibilite o aprendizado a todos os estudantes, sem discriminação contra aqueles que se diferenciam dos padrões sociais considerados 'normais' (Feminella, 2012).

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro reconheceu as PcDs como sujeitos de direito e passou a implementar políticas públicas voltadas para a inclusão e a promoção social dessas pessoas. No campo educacional, o Estado vem buscando promover a educação inclusiva.

No entanto, esse incentivo enfrenta a visão social capacitista, especialmente em relação às pessoas com deficiência (PcDs), e desponta como uma possibilidade de melhorar a situação dessas pessoas.

É fato que existe um crescimento numérico no atendimento a crianças com perfil de educação inclusiva em classes comuns no ensino fundamental. Durante o período de 1998 e 2008, o Brasil apresentou um salto significativo na educação inclusiva. Em 1998, do total de estudantes atendidos em escolas regulares, 87% dos estudantes da educação especial estavam alocados em classes especiais, e somente 13% em escolas e classes regulares. Já em 2008, cerca de 54% do total de estudantes PcDs eram atendidos em escolas regulares, enquanto 46% em classes especializadas (Censo educacional, 2008).

A presença dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino, se faz importante pois estimula o atendimento escolar para este estudante. A escolarização, que é por base uma prerrogativa das escolas regulares, já é exigida pela Res. nº 04/2009 do CNE/CEB e que não se faz presente da mesma maneira em classes especiais. Pelo contrário, as classes especiais segregam e não buscam preparar seus alunos para atingirem um maior grau de conhecimento, estudo e progressão de suas vidas como indivíduos autônomos e capazes.

Entretanto, apenas o crescimento no atendimento de crianças PcDs em classes comuns ou regulares, não é o bastante para dizer que os resultados da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é positivo, pois, além do debate da exposição desse público à práticas preconceituosas e outras violências, ainda se tem a questão de que mesmo que estejam presentes nas escolas, poucas são as pessoas com deficiência que conseguem se formar ou concluir até mesmo o ensino fundamental, como mostrado nos dados já mencionados.

A partir desse retrato do fenômeno das políticas de inclusão das PcDs, podemos então questionar: por que as pessoas com deficiência continuam a ter menor acesso à educação apesar das políticas públicas para PcDs existentes no Brasil?

Com o intuito de elucidar tal questão, foi definido o seguinte objetivo geral:

- Compreender os motivos que levam as pessoas com deficiência a possuírem menor acesso à educação, apesar das políticas públicas para PcDs existentes no Brasil.

Para atingir este propósito delimitamos como objetivos específicos:

- a) Fazer um levantamento das políticas públicas para PcDs no Brasil que estão relacionadas à educação a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- b) Analisar os dados fornecidos pelos censos educacionais de 2019, 2022 e 2023, juntamente com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 (Pnad Contínua 2022) que tenham relação com a educação referentes à população das PcDs do Brasil;
- c) Cruzar as evidências, a partir dos dados analisados, correlacionando com o Estatuto da Pessoa com Deficiência para buscar definir os aspectos que permitem entender a dificuldade das PcDs no acesso à educação.

As pessoas com deficiência enfrentam, cada vez mais, significativas barreiras quando se trata de educação, emprego, renda e inclusão social, evidenciando a urgente necessidade de um aprofundamento teórico e prático sobre o tema.

Estes dados indicam uma falha não apenas na implementação dessas políticas, mas também na forma como são concebidas. Muitas vezes, elas são

influenciadas por uma visão capacitista e imediatista, que busca soluções temporárias em vez de mudanças estruturais e duradouras. A perpetuação de padrões corporais normatizados e a produção simbólica social que marginaliza as pessoas com deficiência reforçam essa exclusão.

Além disso, a educação inclusiva, embora tenha mostrado progressos numéricos significativos, ainda enfrenta desafios substanciais. O crescimento no atendimento a crianças com deficiência em classes comuns não se traduz automaticamente em melhores resultados educacionais. A falta de suporte adequado e a exposição a práticas preconceituosas dentro das escolas regulares são barreiras adicionais que necessitam de atenção.

Portanto, essa pesquisa se propõe a investigar as raízes do capacitismo e suas manifestações na sociedade brasileira, com o objetivo de identificar as lacunas nas políticas públicas e sugerir abordagens mais eficazes para a inclusão das pessoas com deficiência. Ao abordar essa questão, espera-se contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades, possam exercer plenamente seus direitos e potencialidades.

Em se tratando da metodologia, a presente investigação se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, e que se utiliza de alguns aspectos quantitativos para a aproximação do objetivo do estudo, visto que possui elementos de ambos os tipos, partindo desde um aprofundamento na forma como a pessoa com deficiência (PcD) é vista pela sociedade, através do olhar capacitista, e como os dados empíricos contribuem para o entendimento das causas que levam as barreiras que impedem que os PcDs possuam um acesso adequado e igualitário à educação dentro da sociedade em que vivem. A pesquisa tem uma natureza exploratória e descritiva, e que possui objetivo de viés exploratório.

Do ponto de vista metodológico, a investigação compreendeu a revisão bibliográfica, a coleta de dados por parte de pesquisas realizadas pelo governo federal adquiridas em sites do gov.com, análise de dados e análise documental como principais técnicas para chegar aos resultados desejados.

No que se refere ao levantamento das políticas públicas para PcDs, foi realizada uma busca através da internet, no site do gov.br, na aba do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, dentro da sessão de "pessoa com deficiência", em seguida "publicações" e por fim "legislação e normas". Vale ressaltar que, por conta da imensa quantidade de normas e leis existentes, e do curto período de tempo disponível, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – será utilizada como base principal para as discussões realizadas na pesquisa.

O levantamento dos dados sobre a população PcD do Brasil, e que são relativos a questão da educação, ao trabalho e a renda, será realizado a partir das pesquisas dos censos do IBGE de 2010 e 2022, de forma a comparar ambos para se obter um maior entendimento das mudanças ocorridas para os PcDs nesse período de 12 anos. Para além dos censos realizados pelo IBGE, irei utilizar também a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), feita em 2022 e que tem incluso dados muito relevantes sobre a população PcD, vale ressaltar que a pesquisa foi realizada por uma colaboração entre Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) e a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD).

Por fim, em se tratando do referencial bibliográfico utilizado na pesquisa, inicialmente pretende-se utilizar definições e tipos de políticas públicas, modelos a criação e aplicação de uma política pública, conteúdos acerca da visão que se tem sobre a pessoa com deficiência e a questão capacitista, o estigma e ainda sobre a educação inclusiva.

A apresentação dos resultados está organizada em 4 (quatro) capítulos, sendo o primeiro um apanhado histórico da trajetória das pessoas com deficiência ao longo dos séculos em um contexto mais global/europeu e como essa trajetória se deu no Brasil. No segundo capítulo, será tratado questões referentes à definição do que é uma política pública, os tipos de políticas públicas, o modo do ciclo de políticas públicas e como tudo isso influencia tanto na criação quanto na aplicação de uma política pública. O terceiro capítulo vai buscar definir os conceitos de capacitismo, além de explorar o estigma existente na sociedade para com as PcDs,

e apresentar a educação inclusiva como forma de combater a visão capacitista e estigmatizada da sociedade. Por fim, o quarto capítulo vai analisar os dados coletados referentes a educação para que sejam comparados com o que propõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e também como a visão capacitista e o processo do ciclo de políticas públicas, quando andam juntos, podem ser prejudiciais para as políticas de inclusão, chegando assim em uma conclusão para a questão norteadora desta pesquisa.

## **2 “Quanto vale a vida de qualquer um de nós?”: A história da pessoa com deficiência**

### **2. 1 Um contexto global sobre a trajetória das PcDs ao longo dos séculos**

As pessoas com deficiência têm sua história contada há poucos séculos, mas a verdade é que os PcDs (pessoas com deficiências) existem desde o princípio da humanidade. As dificuldades e preconceitos em suas vidas surgem já durante a vida do homem primitivo. Nessa época, o ambiente era hostil para as pessoas que nasciam com alguma deficiência, seja por conta das próprias condições ambientais que dificultavam a sobrevivência, ou devido a forma de organização social desse período.

Conforme o ambiente terrestre se estabilizou, os grupos sociais primitivos passaram a se organizar para buscar sustento. Durante esse período, o ser humano começa a desenvolver mais das suas capacidades mentais e com isso sua percepção do ambiente ao seu redor e do mundo começam a se desenvolver. A partir disso o ser humano passa a adquirir suas crenças, a cultivar, a estabelecer um local de moradia, etc.

Segundo Pereira (2017), nessa época as pessoas com deficiência enfrentam dificuldades extremas em sua sobrevivência, fazendo com que, por muitas vezes, esses indivíduos sacrificassem as pessoas com deficiência de seus grupos. Conforme as palavras do autor:

A sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível, porque o ambiente era agressivo e ríspido e essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era, inclusive, muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência. (Pereira, 2017. p. 84)

Dessa forma, podemos ver que a maneira como as sociedades geralmente enxergam as pessoas com deficiência não é algo novo, mas sim uma herança que foi compartilhada desde a época do homem primitivo, e que somente ganhou força

nos períodos seguintes da vida humana. Essa visão acerca dos PcDs era fomentada até mesmo por filósofos, pensadores e cientistas ao longo dos séculos.

Na Grécia antiga, por exemplo, Platão (em *A república*) e Aristóteles (em *A política*) escrevem acerca das cidades gregas, seus governos e sociedade, e ambos descrevem que as pessoas nascidas com deficiência (disformes como eles colocam) devem ser eliminadas. Essa eliminação descrita pelos autores parte desde o sentido literal da palavra, passando também pelo abandono desses indivíduos, ou exposição dos mesmos.

Em Platão, *A República*, Livro IV, 460 c - Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores e qualquer dos outros que sejam disformes, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (Gugel: 2007, p. 63).

*A Política*, de Aristóteles, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (Gugel: 2007, p. 63).

A partir disso, podemos perceber que essa maneira de ver a pessoa com deficiência, que se denominou posteriormente de capacitismo, era compartilhada até mesmo pelos filósofos e estudiosos da Grécia antiga e, conforme veremos mais adiante, não apenas por esses pensadores.

Durante o Império Romano, a maneira como as pessoas com deficiência eram tratados não era tão diferente do que ocorria na Grécia. Pelo contrário, suas leis não eram nem um pouco favoráveis aos PcDs. Para os pais de um filho com deficiência lhes era permitido matar a criança com deformidades físicas por meio do afogamento ou do abandono das crianças em lugares sagrados (Pereira, 2017). Aqueles que sobreviviam passaram a ser explorados nas cidades por

“esmoladores”, ou faziam parte de circos para o entretenimento da elite romana da época.

Como visto até então, as pessoas com deficiência sempre foram discriminadas, afastadas, excluídas e, por muitas vezes, mortas, para que não fizessem parte da vida em sociedade, do convívio com as pessoas chamadas de “normais”.

Historicamente essas pessoas foram excluídas dos ambientes sociais públicos, porque acreditava-se que eles, sendo muito diferentes dos chamados “normais”, eram seres inferiores e incapazes de conviverem na sociedade. Foram durante décadas, eliminados e até mesmo exterminados (Menicucci, 2006, p. 9)

Durante o auge do império romano, o cristianismo começa a ganhar força e, com essa nova doutrina, os discursos sociais que adquiriram maior popularidade eram voltados para a caridade e o amor entre as pessoas. Dessa forma, as classes mais pobres da sociedade sentiam-se mais acolhidas com essa nova forma de ver o mundo e seus valores. Por um lado, o cristianismo buscou combater algumas práticas romanas, como a execução das crianças nascidas com deficiência. Porém, por outro lado, foi durante esse período também que começaram a surgir os primeiros espaços de caridade que abrigavam pessoas com deficiência e indigentes.

Naquele tempo, Jesus encontrou no seu caminho um cego de nascença. Os discípulos perguntaram-lhe: “Mestre, quem é que pecou para ele nascer cego? Ele ou os seus pais?” Jesus respondeu-lhes: “Isso não tem nada que ver com os pecados dele ou dos pais; mas aconteceu assim para se manifestarem nele as obras de Deus”. (...) dito isto, cuspiu em terra, fez com a saliva um pouco de lodo e ungiu os olhos do cego. Depois disse-lhe: “Vai lavar-te à piscina de Siloé”; Ele foi, lavou-se e voltou a enxergar (Gugel, 2007. p.04)

Por um lado, isso pode ser visto como algo positivo, já que não mais essas pessoas eram eliminadas. Por outro lado, esses “espaços de caridade” nada mais eram do que locais para isolamento dos indivíduos com deficiência, isolando-os do

convívio em sociedade e reforçando a ideia de que os PcDs eram incapazes de fazer qualquer coisa.

Apesar de, no início, o cristianismo enxergar as pessoas com deficiência de uma maneira distinta do império romano, isso mudou. Com a chegada da idade média, logo após a queda do império romano, a maneira como a população passou a ver as pessoas com deficiência mudou. Mesmo com o cristianismo pregando amor entre as pessoas e caridade, a visão que a população medieval tinha dos PcD era a de que o nascimento de indivíduos com algum tipo de deficiência se tratava de um castigo de Deus. Para a parcela supersticiosa da população, as pessoas com deficiência possuíam poderes especiais de feiticeiros ou bruxos – esse tipo de visão era mais comum com pessoas que tinham deficiências mentais. As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e ridicularizadas pela população.<sup>1</sup>

Após esse período de idade média, surge a idade moderna, e com ela a passagem de uma sociedade pautada na extrema ignorância, para nascer de novas ideias e perspectivas. Essa era dura do século XIV até o século XVIII, com a revolução francesa. No meio de todo esse tempo, houve diversas mudanças na sociedade, uma das principais sendo a época renascentista, com o Renascimento das artes, da música e das ciências, muito marcada pelo humanismo.

Mesmo com a reforma protestante desafiando os ideais do cristianismo ortodoxo da época, algumas coisas se mantiveram as mesmas. Dentre elas a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas. No século XV, por exemplo, houve um conflito de ideias entre o príncipe da Alemanha saxônica da época e Martinho Lutero, pois o primeiro se recusava a seguir as ordens do segundo sobre afogar crianças com deficiência intelectual, pois Lutero acreditava que essas pessoas não possuíam natureza humana e eram usadas por maus espíritos, bruxas e duendes. Os Séculos XVI e XVII em toda a Europa foram marcados pela massa de pobres, mendigos e pessoas com deficiência (Pereira, 2017), isso ocorreu em função dos muitos acontecimentos nesse período, como a

---

<sup>1</sup> Mesmo com todo o sofrimento, algumas poucas conquistas eram contempladas, como o surgimento do primeiro hospital para pessoas cegas, o Quinze-Vingts, na França em 1260 por Luís IX, Rei da França

Guerra dos Trinta Anos, a Revolução Inglesa, as Frondas francesas, a Revolta Holandesa, a Sublevação da Catalunha, a Revolta de Portugal, a Revolta da Andaluzia e a Revolta de Masaniello, todos esses conflitos juntamente com outras questões levaram a esse caos de pobres, mendigos e PcDs em toda Europa.

Durante os séculos XVII e XVIII, muito por conta dos conflitos e guerras que ocorreram nesses períodos, houve um grande desenvolvimento no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais. Nessa época começou a se ter mais assistências à ortopedia, muito em função dos mutilados das guerras, assim como assistência para pessoas cegas e surdas. A partir disso podemos ver algumas mudanças, mesmo que a situação para as pessoas com deficiência intelectual ainda fosse a mesma de antes, ou seja: isolar da sociedade em hospícios e manicômios.

Por mais que a maioria da sociedade enxergasse os PcDs, especialmente aqueles com deficiências intelectuais, como não aptos a viverem em sociedade, também haviam aqueles que enxergavam as coisas de uma forma diferente. Philippe Pinel (1745 - 1826) dizia que as pessoas com perturbações mentais deveriam ser tratadas como doentes, ao contrário do que acontecia na época, em que essas pessoas eram tratadas com discriminação e violência. Apesar de discutível nos dias atuais, essa visão já demonstrava quem buscasse enxergar a situação das pessoas com deficiência de uma forma diferente.

Entre os séculos XVI e XIX, as pessoas com deficiência eram isoladas e afastadas do convívio social, ficando contidas em asilos, conventos, albergues, hospícios, manicômios e hospitais, que não passavam de prisões sem o qualquer tipo de tratamento especializado. Apesar desse período ser marcado por um avanço na área da medicina, e pelo movimento de retirar as pessoas com deficiência da condição de apenas asilar, para tratá-las como doentes e merecedoras de atendimento hospitalar, os PcDs continuaram sendo mantidos em condição de isolamento. É nesses séculos que a deficiência passa a ser encarada como uma doença. Historicamente, é vivido o paradigma da segregação, que representa o isolamento e a institucionalização dos deficientes.

Nesse período histórico da humanidade as escolas não se abriam para as pessoas com deficiência, consideradas “doentes”, “pacientes”, “surgiram às escolas e classes especiais, como espaço exclusivo para aqueles cuja deficiência motivou rejeição da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado médico, clínico especializado, porém não pedagógico” (Menicucci, 2006, p. 10)

A chegada do século XX fez com que houvesse a chegada de grandes avanços no que se refere às pessoas com deficiência, especialmente em se tratando de ajudas técnicas e avanços tecnológicos que visavam dar mais assistência aos PcDs. Todos os instrumentos que já existiam para auxiliar as pessoas com deficiência foram aprimorados graças às novas tecnologias. cadeiras de rodas, bengalas, os sistemas de ensino para surdos e cegos, tudo foi aperfeiçoado durante esse século.

Entre os anos de 1902 e 1912 houve um crescente incentivo governamental para a formação, organização e manutenção de instituições voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência. Existia uma preocupação real, nesse momento, acerca das condições dessas instituições em que os PcDs viviam. Foi nesse período em que a sociedade começou a perceber que era necessário inserir as pessoas com deficiência no cotidiano para que pudessem participar ativamente da vida social.

Após esse período teve início a primeira guerra mundial, que começou em 1914 e teve fim em 1918. Com a guerra em andamento, as mulheres passaram a ter que trabalhar ainda mais para sustentar suas famílias enquanto seus maridos lutavam na guerra. Por esse motivo, as crianças com e sem deficiência ficavam em abrigos. A primeira guerra mundial gerou um atraso no desenvolvimento das sociedades humanas europeias, e logicamente no que se refere a questão PcD.

O fim da primeira guerra mundial não significou a resolução dos problemas, conflitos e estragos causados pela guerra. No período em que as animosidades pareciam estar mais controladas, surge a segunda guerra mundial, que durou de 1939 até 1945, causando algumas das maiores tragédias que a humanidade já

testemunhou. É de conhecimento geral que o Holocausto eliminou judeus, ciganos e também pessoas com deficiência. Cerca de 275 mil adultos e crianças com deficiência morreram durante a segunda guerra mundial e, além destas, outras 400 mil pessoas suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência intelectual foram esterilizadas em nome da política da raça ariana pura.

A Segunda Guerra Mundial terminou em 1945, deixando sequelas como o Holocausto e as bombas nucleares em Hiroshima e Nagasaki. Para reorganizar o mundo, foi criada a ONU, e em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Durante esse período de reestruturação global que as instituições designadas para as pessoas com deficiência se firmam em todos os países, agora mais do que nunca buscando a integração social e o aperfeiçoamento dos auxílios técnicos para as pessoas com deficiências físicas, auditivas e visuais. Como pôde ser visto, foi somente durante o século XX que os PcDs começaram a ser enxergados como cidadãos com direitos e deveres perante a sociedade, mas vale ressaltar que ainda de maneira assistencial.

No Brasil esse progresso ocorreu somente algumas décadas depois. Foi durante os anos 80 que essa integração da Pessoa com Deficiência se tornou mais forte. Nesse período, as escolas especiais selecionaram alguns de seus alunos para serem transferidos para as escolas denominadas regulares. Porém, vale destacar que eram escolhidos apenas aqueles PcDs que conseguiam “superar” suas deficiências ao ponto de se adequarem às propostas educacionais dessas escolas regulares. Não havia qualquer adaptação desses lugares para se adequarem às Pessoas com Deficiência, era necessário que o oposto acontecesse. Esse período histórico é chamado de paradigma da integração (Pereira, 2017).

Apesar dos muitos avanços, ainda havia uma enorme discriminação e preconceito com relação aos PcDs, sendo ainda taxados de incapazes e tendo um tratamento hospitalar, e escolar, segregado dos não deficientes. As Pessoas com Deficiência ainda eram vistas como motivo de vergonha e por isso acabavam

sendo escondidas do convívio social por suas famílias. Existia uma sensação de incômodo e desprezo para com os PcDs que culminou no isolamento social dessas pessoas.

## 2.2 A trajetória das Pessoas com Deficiência no Brasil<sup>2</sup>

No Brasil a situação das pessoas com deficiência não era muito diferente do que ocorreu no panorama europeu. Ainda durante o período colonial, os PcDs já sofriam com práticas exclusivas com objetivo de isolar da sociedade esses indivíduos ditos “anormais”. As pessoas que tinham algum indivíduo com deficiência a família eram obrigadas a manter essa pessoa presa dentro de casa, sendo que, em caso de desordem pública, os PcDs eram recolhidos às Santas Casas ou às prisões, onde eram abandonados e afastados de qualquer convívio social, em espaços de reclusão, de uma forma mais definitiva.

Quando a Corte portuguesa chegou ao Brasil, dando início ao período Imperial, algumas questões relacionadas à forma como as pessoas com deficiência eram tratadas também mudaram. Foi justamente durante o século XIX que surgiram as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência. O contexto imperial brasileiro (1822-1889), se deu por meio de uma sociedade limitada politicamente falando, elitista, escravocrata e rural, que tinha em seu cerne uma grande dificuldade a assimilação das diferenças, especialmente em se tratando das diferenças das PcDs. Em 18 de julho de 1841, através de um decreto imperial, foi consolidado a fundação do primeiro hospital “destinado efetivamente para o tratamento de alienados”<sup>3</sup>, que, por sua vez, cumpria o papel de isolar os PcDs e afastá-los da sociedade.

---

<sup>2</sup> Essa seção foi baseada no texto História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, de [Lanna Júnior, Mário Cléber Martins](#);

<sup>3</sup> Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro.

Ainda no período Imperial, em 1854, é inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>4</sup>, e após ele, em 1856, surge o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos<sup>5</sup>, sendo a deficiência visual e auditiva os únicos tipos de deficiência que eram contemplados com ações voltadas para a educação no século XIX, e vale ressaltar, essas ações eram oferecidas, quase que exclusivamente, na capital do Império.

No período da República, o Hospício Dom Pedro II se separou da Santa Casa de Misericórdia e passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados. Após isso, apenas em 1904 é que houve novos avanços relevantes, com o surgimento do Pavilhão-Escola Bourneville, o primeiro espaço destinado apenas para crianças com deficiência. Porém, a Era da República não foi somente marcada por ações do Estado voltadas para PcDs. Durante a industrialização e urbanização brasileira, ocorridas entre as décadas de 1920-1950, surgiram, a partir da iniciativa da sociedade civil, organizações voltadas para as pessoas com deficiência que procuravam tratar de outros tipos de deficiências, usando formas de trabalho e métodos diferentes do Estado, não se limitando à educação, atuando também na área da saúde. Nesse período também surgiram os primeiros centros de reabilitação física, frutos do surto de poliomielite que ocorreu na época.

Durante a República, surgiram também as primeiras ações para atender a deficiência intelectual, novamente realizada pela sociedade civil, sem incentivo do Estado brasileiro. Os movimentos mais influentes desse período foram o pestalozziano<sup>6</sup> e o apaeano<sup>7</sup>. As pessoas com deficiências intelectuais, até mais ou menos a metade do século XIX, eram vistas como portadoras de algum tipo de loucura, e portanto eram tratadas em hospícios. Porém, foi durante a Era da República que começaram a surgir os primeiros estudos, no Brasil e no mundo,

---

<sup>4</sup> O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) foi criado pelo Imperador D. Pedro II, em 1854, para instruir as crianças cegas do Império. A instituição foi instalada no Rio de Janeiro e tinha como modelo o Instituto de Meninos Cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo.

<sup>5</sup> O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) foi criado em 1856, por iniciativa particular do francês E. Huet, professor surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges.

<sup>6</sup> No Brasil, inspirado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi criado, em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Sua atuação marcou consideravelmente o campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil

<sup>7</sup> A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual

sobre a etimologia da deficiência intelectual. Os primeiros estudos realizados no Brasil são datados no período do começo do século XX, foi a partir desses estudos que a visão sobre a deficiência intelectual foi mudando.

Foucault (2014) argumenta que a chamada “loucura”, termo cunhado na idade média, passando pela era do renascimento até a idade clássica para denominar pessoas com qualquer tipo de deficiência intelectual, era um conceito socialmente construído, que não tinha a ver apenas com a condição médica e psicológica do indivíduo. Sendo assim, essa percepção e tratamento da loucura eram moldados por forças sociais, culturais e políticas para estabelecer um maior controle social. O autor ainda aborda como a percepção da “loucura” foi se alterando com o passar dos séculos, sendo vista inicialmente como um “conhecimento místico” ou “benção divina” em períodos mais antigos da história, passando pelos séculos das “grandes internações”, nos quais os deficientes intelectuais foram segregados e excluídos da sociedade, até chegar na modernidade da época dele, quando começaram a surgir tratamentos psiquiátricos, ações voltadas para cuidar das “pessoas loucas”, etc.

As ações voltadas para as pessoas com deficiência, no Império e na República, contribuíram, de certa forma, para o surgimento, mesmo que para poucos, de espaços de convívio com seus pares, além de aberturas para discussões dessas questões tão importantes. Sendo assim, apesar de poucas, essas ações contribuíram para o início de uma formação da identidade coletiva das pessoas com deficiência, não somente em questão de denominação, mas também para a criação da identidade como grupo social. Essas iniciativas fizeram parte de um período em que os PcDs não possuíam qualquer autonomia sobre o que fazer da própria vida. Portanto, as ações voltadas para as pessoas com deficiência ocorridos nessa época foram de extrema importância para que surgissem, de forma embrionária, organizações e movimentos afirmativos que tinham o objetivo de lutar pelos direitos humanos e autonomia dos PcDs.

Durante o século XX ainda, mais organizações foram surgindo pelo país, sendo criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência. Esses grupos, que não necessariamente recebiam qualquer apoio governamental, existiam em função

do auxílio mútuo entre os PcDs, visando a sobrevivência desses indivíduos diante de uma sociedade tão hostil para com eles. Essas organizações ainda serviram como base para as iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil durante a década de 1970 em diante.

É verdade que desde meados do século XIX já existiam medidas importantíssimas para certos tipos de deficiências, como o Braille para as pessoas com deficiência visual, a língua brasileira de sinais, entre outros. Porém, apesar da existência desses “mecanismos” de inclusão dos PcDs na educação, apenas isso não lhes garantiu a inclusão social, o acesso a direitos, o fim do preconceito ou o estigma que as pessoas com deficiência sempre sofreram. Os movimentos associativistas nasceram pautados na busca por esses direitos, pelo fim do preconceito e a quebra do estigma vigente na sociedade brasileira.

Os movimentos associativistas foram de muita importância para o amadurecimento das organizações das pessoas com deficiência, que deixaram de ser reféns apenas de caridades ou políticas de assistências, para buscar verdadeiras conquistas no universo político e na busca por direitos. A partir dessa evolução, deu-se início ao “movimento político das pessoas com deficiência”, na década de 1970. No fim dessa década, o movimento tornou-se mais conhecido, e, a partir desse ponto, os PcDs se tornaram agentes políticos ativos que buscavam a transformação da sociedade.

Atualmente, no século XXI, ainda existe muito preconceito com relação às pessoas com deficiência, mesmo que em uma menor proporção se comparado ao que já foi no passado. Essa melhora, mesmo que pouca, é muito relevante, e ocorreu em função, principalmente, dos movimentos sociais, que auxiliaram na maior aceitação da diversidade entre as pessoas, por meio de uma luta histórica que buscou determinar o que de fato é ser uma pessoa com Deficiência, e quem pode ser considerado um PcD (NOGUEIRA et al. 2016, p. 3132).

O Brasil tem avançado cada vez mais, nos últimos anos, no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Alguns exemplos são o Direito à Acessibilidade, os direitos que tratam do abandono dos PcDs menores de 18 anos ou considerados inaptos para o trabalho, que se encontram no artigo 244 do Código

Penal Brasileiro, juntamente com a lei 10.098 de 19 de dezembro de 2020. A Lei estabelece normativas “sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.” No artigo mencionado, em seu parágrafo segundo, “a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988).

Além do que já foi mencionado, há também um enorme avanço no que diz respeito ao Código de Defesa da Criança e do Adolescente que impõe a adequação dos espaços públicos às pessoas com deficiência. Contudo, o que se vê é que, apesar de tudo isso, e mesmo com as imposições legais, tais obrigações costumam a serem cumpridas, ou vem sendo implementadas lentamente, novamente trazendo o questionamento do motivo por trás disso, e se esse motivo teria alguma relação com a fiscalização, a criação ou a execução dessas políticas públicas e legislações. Por esse motivo, apesar dos avanços significativos, ainda há muito a ser feito para garantir o cumprimento do que determina a lei e a prática do que nela está disposta.

Uma das ferramentas que podem ser utilizadas para avançar mais ainda nas questões das pessoas com deficiência são as políticas públicas, pois é através delas que ocorre, em parte, a conscientização, o auxílio a essas pessoas, a garantia de acessibilidade e o acesso à educação, além de muitas outras coisas.

### 3 As Políticas Públicas: Uma breve sistematização

A política pública, surge nos Estados Unidos (EUA) em meados do século XIX e início do século XX, é vista hoje como uma área do conhecimento e uma disciplina acadêmica. Apesar de já existirem estudos e pesquisas nessa área vindas da Europa, estas se concentravam mais na análise do Estado e suas instituições, ao invés de estudar a produção dos governos no que diz respeito às políticas públicas.

No continente europeu, a área de políticas públicas tem seu olhar focal em trabalhos baseados em teorias explicativas acerca da função do Estado e de suas instituições, especialmente o governo, que seria produtor de políticas públicas. Diferentemente, nos EUA, esse campo não dará tanta ênfase nas bases teóricas sobre o papel do Estado, dedicando sua atenção aos estudos sobre as ações dos governos (Souza, 2006).

Os acadêmicos dos EUA difundiram sua maneira de estudar políticas públicas com relação à Europa muito com base no pressuposto de que, em democracias, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser formulado cientificamente, e analisados por pesquisadores independentes. Esse pressuposto deu base para a constituição e consolidação da visão estadunidense acerca dos estudos sobre as políticas públicas. As políticas públicas seriam, dentro dos estudos relacionados ao "mundo público", analisadas pela ciência política norte americana, a forma de compreender como e por que os governos optam por determinadas ações (Souza, 2006).

No que diz respeito às políticas públicas dentro do governo norte americano, estas já existiam, porém só foram intensificadas e passaram a fazer parte das decisões do governo durante o período de guerra fria e pós guerra, quando havia uma valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências.

Existem quatro grandes teóricos que são compreendidos como os criadores da área de políticas públicas como hoje a conhecemos, são eles: H. Lasswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Nessa parte nos baseamos no texto "Políticas Públicas: uma revisão da literatura", da autora Celina Souza, Phd em Ciência Política pela London School of Economics and Political Science (LSE). Pesquisadora do Centro de Recursos Humanos (CRH) da Universidade Federal da Bahia. Brasil.

O primeiro deles, Lasswell (1936) desenvolve o conceito de policy analysis (análise de política pública) durante a década de 30, com o objetivo de unir o conhecimento científico com a produção dos governos, ou seja, as ações públicas tomadas por eles, e além disso, o autor busca estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e o governo.

A contribuição de Simon (1957) se deu através do conceito de racionalidade limitada dos policy makers (agentes públicos que tomam as decisões públicas). O autor argumentava que essa limitação da racionalidade poderia ser remediada através do conhecimento racional. Na visão de Simon, a racionalidade que os decisores públicos possuem é sempre limitada por problemas, como, por exemplo, informação incompleta, tempo para a tomada de decisão, o interesse dos decisores na questão etc. Apesar disso, para o autor, a limitação da racionalidade ainda pode ser remediada até chegar a um ponto satisfatório por meio da criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que identifique esse comportamento dos agentes decisores, e modele o comportamento em um direcionamento mais correto, impedindo assim a expansão dos interesses próprios por parte desses policy makers.

Lindblom (1959; 1979) traz para a discussão o questionamento acerca da racionalidade trazida por Lasswell e Simon, propondo outras variáveis para a criação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisórios que, para o autor, não teriam necessariamente um início ou um fim. Nesse sentido, Lindblom traz outras questões além da racionalidade, que interferem na formulação e análise de políticas públicas, tais como o papel das eleições, as burocracias, os partidos políticos, grupos de interesse e etc.

Easton (1965), por sua vez, tem como contribuição principal a definição da política pública como um sistema, uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo o autor, as políticas públicas receberiam inputs dos partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesse, que vão influenciar nos seus resultados e efeitos.

Como se vê, a partir de um período inicial mais funcionalista do conceito de política pública, enquanto sistema fechado, o tema recebe outras abordagens que percebem o caráter aberto do campo público ou das diferentes formas de ações do Estado, da relação Estado-sociedade e das relações de poder e de interesses que envolvem as ações governamentais.

O conceito do que seria política pública vem sendo debatido e estudado ao longo dos anos e diversos autores como Mead (1995), Lynn (1980), Peters (1986), Dye (1984), Laswell, entre outros, contribuíram para formulação de diversas definições acerca do conceito de política pública. Dessa forma, não existe apenas um conceito, ou um consenso sobre o que seja e para quem serve uma política pública. Diante disso, o conceito levado em consideração durante a pesquisa será o seguinte: um campo dentro do estudo da política que analisa o governo a luz de grandes questões públicas e que visa a solução de problemas, além disso, políticas públicas são ações e atividades do governo, que ele escolhe ou não fazer, e que age diretamente, ou através de delegação, afim de produzir efeitos específicos e influenciar na vida dos cidadãos, levando em consideração as seguintes questões para a sua existência: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Laswell, 1936). Essas perguntas moldam a construção do sentido de uma política pública. Outros autores sugerem que as políticas públicas têm o papel de solucionar problemas dentro da sociedade.

Em suma, a análise da política pública permite diferenciar o que o governo pretende fazer e o que ele faz de fato. Vale ressaltar que a política pública não envolve apenas o governo, mas sim diversos atores e níveis distintos de decisão, não se restringindo a participação formal, já que os participantes informais são igualmente importantes. Para além disso, a política pública não se limita apenas a leis e regras, sendo muito abrangente e uma ação com objetivos definidos a serem alcançados não no curto prazo, por mais que gere impactos positivos no início, mas sim no longo prazo.

Por fim, a política pública trata de questões após a sua proposição, decisão e formulação, sendo elas a formulação da agenda, a definição de alternativas, a decisão da melhor opção de alternativa, a implementação, o monitoramento e por

fim a avaliação da política pública, nessa distribuição tem-se o ciclo das políticas públicas.

Definições de políticas públicas, mesmo as mais simplificadas, direcionam nossa atenção para onde os conflitos de interesses, preferências e ideias são negociados - os governos. Apesar das abordagens diversas, as definições de políticas públicas geralmente adotam uma perspectiva abrangente, reconhecendo a importância de fatores como indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses. Embora possa haver debates sobre a relevância relativa desses elementos, a política pública, em geral, e a política social, em particular, são áreas multidisciplinares cujo foco reside na compreensão da natureza da política pública e de seus processos.

Assim, política pública pode ser resumida como o campo que busca implementar e analisar as ações do governo, enquanto, quando necessário, recomenda mudanças nessas ações. A formulação de políticas ocorre quando os governos democráticos transformam suas promessas eleitorais em programas e ações concretas com o objetivo de gerar impactos tangíveis.

Uma questão importante relacionada às políticas públicas se refere à função que os governos exercem na definição e implementação de tais políticas na sociedade. Segundo a teoria do pluralismo, o Estado (ou os governos que decidem e implementam políticas públicas ou outras instituições que participam do processo decisório) toma suas decisões sobre o que entra na agenda pública a partir das pressões dos grupos de interesse.

O elitismo, por sua vez, acredita que o Estado determina suas políticas a partir apenas da visão dos que estão no poder. Os estruturalistas e funcionalistas afirmam que os governos e as decisões públicas servem somente aos interesses de classes sociais específicas. Entretanto, a realidade dos fatos parece ser o de que as sociedades e Estados complexos, no processo de definição de políticas públicas, estão mais próximos da teoria que indica que existe uma "autonomia relativa do Estado", ou seja, apesar do Estado possuir sua devida autonomia de atuação, existem sim influências externas e internas no processo decisório (Evans, Rueschmeyer e Skocpol, 1985).

A autonomia relativa, por sua vez, ocasiona determinadas circunstâncias que geram as condições para a implementação dos objetivos das políticas públicas. O limiar dessa "autonomia" e o surgimento dessas "circunstâncias" vão depender de diversos fatores distintos, além do momento histórico específico de cada país.

Vale ressaltar que, mesmo reconhecendo que outros segmentos além dos governos estão intrinsecamente envolvidos na formulação de políticas públicas, como por exemplo grupos de interesse e movimentos sociais, cada um com maior ou menor influência a depender da política pública e das suas coalizões com o governo, ainda assim, o Estado tem a sua parcela fundamental de influência na tomada de decisão. Estudos literários ainda apontam que, apesar de existirem limitações e pressões sobre os governos por parte dos outros fatores que influenciam nas políticas públicas, estes não conseguem inibir a real capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade (Peters, 1998: 409), mesmo que tornem a atividade de governar e desenvolver políticas públicas bem mais complexa do que seria normalmente

Na área de políticas públicas, muitos autores buscaram desenvolver modelos explicativos para tentar compreender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que irá gerar consequências na vida dos cidadãos. Diante da presente pesquisa, busquei utilizar apenas dois dos muitos modelos disponíveis, são eles: o modelo do tipo da política pública (Theodor Lowi) e o modelo do ciclo da política pública, trabalhado por diversos autores.

O modelo de tipologia das políticas públicas foi desenvolvido por Theodor Lowi (1964; 1972) e foi elaborado seguindo um princípio simples, o de que a política pública é que faz a política. A partir disso, o autor assinala que cada tipo de política pública vai gerar apoio e rejeições por diferentes partes, e que essas disputas é que fazem com que a política possa ser realizada.

Segundo Lowi, as políticas públicas podem ser categorizadas dentro de quatro tipos distintos. O primeiro deles sendo o das políticas distributivas, que seriam as decisões que são tomadas pelo governo, e que desconsideram a questão dos recursos limitados, ocasionando em impactos majoritariamente individuais ao invés de universais, de forma a privilegiar determinados grupos sociais ou regiões

em detrimento do todo. O segundo seriam as políticas regulatórias, que envolvem burocracia, políticos e grupos de interesse, sendo assim mais visível para o público. O terceiro se refere às políticas redistributivas, que são aquelas que atingem um maior número de pessoas e que podem causar perdas concretas em um curto espaço de tempo para certos grupos sociais, e em contrapartida, ganhos futuros para outros grupos. Alguns exemplos as políticas sociais universais são o sistema tributário e o sistema previdenciário, sendo as redistributivas as políticas de mais difícil encaminhamento. Por fim, o quarto e último tipo de política pública são as constitutivas, que são aquelas que lidam com procedimentos.

É importante destacar que, apesar da tipologia de Lowi parecer restritiva por tentar categorizar as políticas públicas cada uma em apenas um tipo, compreendemos que na realidade uma política pública pode se encaixar em dois ou mais tipos ao mesmo tempo, e é com essa ótica que estamos observando ao utilizarmos o modelo da tipologia de Theodor Lowi. Para além disso, é necessário destacar também que existem mais do que quatro tipos de políticas públicas, e para fins deste trabalho, irei acrescentar outros três tipos de políticas juntamente com os já existentes na tipologia de Lowi.

Às políticas afirmativas são toda ação, pública ou privada, que visa como objetivo principal proporcionar recursos ou alguns direitos especiais para membros de um determinado grupo social discriminado e/ou desfavorecido, tendo como finalidade sempre o bem coletivo (Feres Júnior; Campos; Daflon; Venturini, 2018). Os benefícios e oportunidades oferecidos pela política afirmativa abrangem participação política, acesso à educação, ingresso em universidades, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de segurança social, além do reconhecimento cultural e histórico. Algumas categorias comuns que essas políticas buscam atingir incluem raça, etnia, ocupação, classe, gênero, religião e, logicamente, pessoas com deficiência. As maneiras utilizadas para chegar até determinado fim variam conforme a política aplicada. No que diz respeito ao acesso à educação e ao emprego, por exemplo, existem cotas (reservas) rígidas, mas além dessas, existem também políticas menos rígidas (targets) e alguns bônus.

Existem muitas modalidades de políticas afirmativas, alguns exemplos que se pode observar mais facilmente são alguns como os empréstimos com juros baixos, ou preferenciais, bolsas de estudos e outros programas de auxílio estudantil, isso falando apenas das questões ligadas à educação. Em suma, as políticas de ação afirmativa garantem uma vasta gama de direitos, desde os civis e políticos mais fundamentais até benefícios de bem-estar social e direitos culturais.

As políticas antidiscriminatórias, com viés puramente punitiva, são aquelas que apenas se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem contudo cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados (Feres Júnior; Campos; Daflon; Venturini, 2018). Estas se diferenciam das políticas afirmativas, uma vez que a ação afirmativa busca atuar em benefício do coletivo e dos indivíduos que são discriminados, servindo tanto para prevenir a discriminação já existente quanto para reparar os efeitos de discriminações passadas.

Por fim, existem as políticas de conscientização que consistem em um conjunto de ações que visam sensibilizar a comunidade para diversas pautas importantes que precisam ser tratadas com uma maior cuidado, para que assim seja possível promover uma melhor qualidade de vida e bem estar social. Essas políticas buscam despertar a consciência coletiva sobre assuntos sensíveis e que, por muitas vezes, não recebem a devida atenção, tanto da sociedade quanto do governo em geral. Esse tipo de política se faz importante por ser capaz de inverter a lógica popular acerca do beneficiado pelas políticas públicas, afinal, não é o PcD, mas sim a sociedade que é beneficiada através da inclusão.

A elaboração e aplicação de uma política pública (policy-making process) ocorre através de uma série de etapas, conhecida como ciclo de políticas públicas (policy cycle). O modelo do ciclo da política pública enxerga a política pública como um ciclo deliberativo, que compõe diversos estágios e que juntos constituem um processo dinâmico. O ciclo da política pública é constituídos de alguns estágios padrões, que variam um pouco de acordo com o autor mas que sempre se mantém nesse padrão, são eles: identificação do problema, formação da agenda, formulação

de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e por fim, em um mundo ideal, extinção.

Vale ressaltar que o ciclo de políticas públicas não consegue refletir, em sua totalidade, a dinâmica real da vida de uma política pública. Isso ocorre porque as fases, normalmente, não seguem necessariamente a ordem estruturada pelo ciclo, se misturando em questão de ordem, alternando sua sequência. Cohen, March e Olsen (1972) apontam que soluções surgem antes sequer dos problemas, os autores chamam esse tipo de caso de “modelo lata de lixo”. Mesmo o ciclo de políticas públicas não demonstrando com exatidão como funciona na realidade, ele ainda se faz muito importante por ajudar na organização de ideias, na simplificação do entendimento da complexidade de uma política pública, além de ajudar políticos, agentes administradores públicos e pesquisadores a desenvolver um referencial comparativo para casos diversos (Secchi, 2012).

A identificação do problema é a primeira etapa dentro do ciclo de políticas públicas. O problema a ser identificado é, nada mais, nada menos, que tudo aquilo que difere entre o status quo da determinada questão na sociedade, e a situação ideal possível de ser alcançada a partir do olhar governamental. Em outras palavras, um problema público é o que se difere entre o que é e aquilo que a realidade pública almeja ser. Um problema público pode tanto ganhar importância aos poucos, quanto surgir subitamente, ou, até mesmo, um problema pode existir por muito tempo sem receber a devida atenção porque a sociedade aprendeu a conviver com ele. Um problema não necessariamente surge por conta da deterioração de alguma situação em determinado contexto, mas sim da melhora da situação em outro contexto que acaba ocasionando no problema.

Segundo Sjöblom (1984) a identificação do problema público envolve três fatores: **a percepção do problema**, que significa que um problema público não pode existir se ele não estiver presente na consciência coletiva. O problema público é um conceito subjetivo, sendo assim, uma situação pública se torna uma questão problemática quando começa a afetar a percepção de muitos atores relevantes, quando é percebido de fato como um problema por esses atores; **o segundo fator** é a definição e delimitação do problema, essa parte envolve definir quais os elementos

do problema, até ser capaz de sintetizar sua essência em uma única frase. É nesse ponto em que também é criado o que irá nortear o conjunto de causas, soluções, culpados, obstáculos, avaliações e etc., sendo esse um fator crucial no que se refere ao processo de elaboração de uma política pública. Vale ressaltar que a delimitação do problema, por melhor que seja feita, é temporária, pois, nas fases seguintes, os problemas públicos são alterados e adaptados por agentes públicos, políticos, ou até mesmo os destinatários da política pública; por último, o terceiro fator é a avaliação da possibilidade de resolução. É verdade que a política pública exerce uma função mais voltada para mitigar o problema do que para resolvê-lo, porém, mesmo assim, nenhum problema é identificado se não houver minimamente um potencial de solução.

Os principais atores que se preocupam em identificar problemas públicos são, tradicionalmente, partidos políticos, agentes públicos, organizações não governamentais, mídia e etc. Esses atores enxergam o problema público como um meio para executarem suas funções, como por exemplo um político demonstra sua importância e utilidade através de seu trabalho em cima do problema público em questão. Quando um ator político enxerga determinada problemática como algo relevante e necessário de ser resolvido, esse agente faz de tudo para que o problema entre na lista de prioridades de atuação, que é conhecida como agenda pública (Secchi, 2012).

A agenda pública é, basicamente, um conjunto de temas e problemas entendidos como relevantes pelos atores políticos que a formularam. Essa agenda pode tomar diversas formas distintas, entre elas um programa governamental, um planejamento orçamentário, um estatuto, ou até mesmo uma lista de assuntos que os agentes políticos envolvidos enxergam como importantes (Secchi, 2006). Segundo Cobb e Elder (1983) podemos definir dois tipos distintos de agenda: a primeira delas sendo a agenda política, que é um conjunto de temáticas e problemas que a conjuntura política percebe como problemas necessários de uma intervenção pública; e a agenda formal, ou agenda institucional, que se trata daquela em que os problemas e temas já estão elencados, que já estão selecionados pelo poder público para serem enfrentados.

Além desses dois tipos de agenda, existe um terceiro, que é a agenda pública da mídia, nada mais é do que a lista de problemas que recebem maior atenção dos meios de comunicação. Essa agenda é uma das mais relevantes, pois a mídia influencia diretamente na opinião pública que, por sua vez, influencia na decisão dos atores políticos na formação das agendas políticas e institucionais (Secchi, 2012).

Os problemas podem entrar e sair das agendas, pois eles precisam se manter relevantes e com elevado grau de importância já que, a qualquer momento, devido a questões como limitação de recursos financeiros, humanos, materiais, a falta de tempo ou de vontade política, ou até mesmo a falta de pressão popular, podem fazer com que determinados problemas não permaneçam nas agendas por muito tempo, isso quando conseguem entrar (Subirats, 1989).

Diante disso, Cobb e Elder (1983) destacam três condições para que um problema consiga entrar na agenda política. O primeiro deles está ligado a atenção, que diz respeito aos diversos atores sociais (cidadãos, mídia, etc.), que precisam entender o problema como uma situação que precisa de intervenção; o segundo se refere a resolubilidade, visto que as ações a serem tomadas para resolver o problema devem ser consideradas factíveis e necessárias; por fim, a terceira condição está ligada a competência, pois o problema precisa afetar responsabilidades públicas.

O passo seguinte depois do problema entrar na agenda pública é a fase da formulação de alternativas para a resolução dos problemas. Esse desenvolvimento de alternativas envolve, antes de qualquer coisa, o estabelecimento de objetivos, estratégias e o estudo das consequências possíveis de cada alternativa de solução (Secchi, 2012). As alternativas surgem a partir de análises formais, ou informais, das consequências do problema, e dos custos e benefícios de cada alternativa disponível.

Durante a formulação de objetivos, os atores políticos envolvidos nos processos decisórios (políticos, analistas de políticas públicas, etc.) resumem o que é esperado, falando de resultados, da política pública. Os objetivos são divididos em dois tipos, os gerais (como por exemplo diminuir a evasão escolar), e os específicos (como reduzir em 20% a evasão escolar no município X no próximo semestre).

Quanto mais específicos forem os objetivos, mais fácil se torna a análise da eficácia da política pública (Secchi, 2012)

Apesar disso, o fato é que estabelecer metas específicas não é tão simples assim, visto que em muitas ocasiões este pode ser enxergado como sendo indesejável. Isso acontece nos casos em que as probabilidades de sucesso de uma política pública são baixas e o insucesso traria prejuízos administrativos e políticos (Secchi, 2012). Além dessa questão, o estabelecimento de metas se torna complexo porque os resultados quantitativos não necessariamente vão conseguir mensurar os elementos qualitativos da política pública, ocasionando em uma análise incompleta e errada de determinada ação pública.

A fase de elaboração de alternativas é o momento em que são desenvolvidos os métodos, programas, estratégias e ações que irão ser aplicados para alcançar os objetivos estabelecidos. Para que essas alternativas possam surgir, deve-se haver uma proposta de inspiração e imaginação dos detalhes práticos das propostas.

Segundo Secchi (2012), os policymakers possuem quatro mecanismos para a indução de comportamento. 1) premiação, consistente em influenciar comportamentos com estímulos positivos; 2) coerção, sendo o oposto da premiação, influencia comportamentos com estímulos negativos; 3) conscientização, se trata de induzir comportamentos por meio de construções e apelo ao senso de dever moral e; 4) soluções técnicas, que é influenciar comportamentos de forma indireta através de soluções práticas.

Vale ressaltar que cada um desses mecanismos possui seus próprios custos no que se refere a elaboração da política pública, além disso, cada um deles também possui seu próprio período de tempo para que possam demonstrar efeitos práticos sobre os comportamentos.

A etapa de avaliação das alternativas para solucionar o problema público ocorre através de uma investigação sobre as consequências e custos dessas alternativas. Segundo Dunn (1993) essa tarefa é realizada com o auxílio de três técnicas. As projeções, que são prognósticos baseados nas prospecções de tendências presentes ou históricas, são identificadas por meio de séries temporais. As predições, por sua vez, são baseadas na aceitação de teorias, proposições ou

analogias, para tentar prever as consequências de diferentes políticas. Por fim, as conjecturas, que nada mais são do que juízos de valor desenvolvidos por meio de aspectos intuitivos ou emocionais dos policymakers.

O passo seguinte à formulação de alternativas é a fase da tomada de decisão. Secchi (2012) elenca três formas de se entender a dinâmica por trás da escolha de determinadas alternativas para a solução de problemas públicos. Para fins dessa pesquisa, ficaremos apenas em duas dessas maneiras.

A primeira delas se refere à tese de Lindblom (1959) que diz que os atores políticos encarregados das tomadas de decisões trabalham ajustando os problemas às soluções, e vice-versa. Sendo assim, tanto o surgimento do problema público, quanto o estabelecimento de objetivos, como a busca de soluções, ocorrem de forma simultânea em um processo de "comparações sucessivas limitadas".

O autor desenvolve então o modelo incremental a partir dessa tese. Esse modelo possui três características principais: a primeira delas diz que problemas e soluções são desenvolvidos, revisados e redefinidos ao mesmo tempo e em vários momentos da tomada de decisão; a segunda característica diz que as decisões tomadas no presente são consideradas dependentes das decisões tomadas no passado, além disso, os limites que são impostos pelas instituições, formais e informais, se tornam barreiras a tomada de decisão livre do policymaker Secchi, 2012).

Lindblom (1959) afirma que a tomada de decisão se torna, portanto, um processo de imitação, ou de adaptação, de soluções já implementadas em outros momentos e contextos. A última característica desse modelo diz respeito ao fato de que as decisões são dependentes dos atores políticos envolvidos na elaboração da política pública, sendo por esse motivo, portanto, que a solução escolhida, por vezes, não é a melhor opção, mas sim a que foi politicamente formada em um processo de construção de consensos e de ajustes mútuos de interesses.

A segunda forma de se entender a dinâmica de escolha de alternativas para solucionar problemas públicos é a que diz que os atores políticos que tomam as decisões têm em mãos soluções, e com isso eles correm atrás de problemas. Dessa forma, um ator político tem preferência por uma solução, com isso ele age para

chamar a atenção para um problema, inflamando a opinião pública e o meio político de forma que essa proposta preferida se torna uma política pública (Secchi, 2012).

Em outras palavras, os policymakers criam, primeiramente, soluções para depois irem atrás de um problema público para solucionar. John Kingdon (1984) foi quem aperfeiçoou o modelo dos fluxos múltiplos, alegando que para que uma política pública nasça, se faz necessário uma confluência de problemas, soluções e condições políticas favoráveis. Esse modelo diz que a atenção do público é crucial para que o fluxo dos problemas possa existir. Nesse sentido, o fluxo de soluções depende de atores públicos que desejam implementar suas soluções. Kingdon vai dizer que o fluxo da política vai variar de acordo com determinados eventos, como o desenho e aprovação do orçamento público, reeleições e etc. a convergência desses fluxos faz com que se forme uma janela de oportunidade (policy window), e é nesse momento em que são lançadas as soluções, em situações políticas favoráveis (Secchi, 2012).

A fase seguinte à tomada de decisão é a implementação da política pública. É durante esse momento que os resultados concretos de uma política pública são produzidos. Na fase de implementação as regras, rotinas e processos sociais previamente definidos são finalmente em prática, passando de meras intenções para ações (O'Toole Jr., 2003)

Implementar uma política pública envolve diversas questões ligadas a contextos sociais, problemas técnicos e administrativos, etc., e por esse motivo, muitas vezes esse emaranhado de elementos políticos fazem com que os planejamentos, por melhores que tenham sido feitos, não possam ser seguidos corretamente, forçando assim adaptações para a implementação (Secchi, 2012). A fase de implementação serve para que as funções administrativas, como liderança e coordenação de ações sejam testadas na prática.

Secchi (2012) afirma que, para que a implementação ocorra da melhor maneira possível, se faz necessário que os atores políticos que lideram essa implementação consigam entender uma série de questões, como: os elementos que motivam os atores envolvidos, os obstáculos técnicos e legais existentes, as defasagens organizacionais, os conflitos potenciais, além de precisarem agir

diretamente em negociações, construção de coordenação entre implementadores e cooperação com os destinatários da política pública que está sendo implementada. É também durante essa fase que atores não estatais passam a fazer parte do ecossistema da política pública, como prestadores de serviços, fornecedores, parceiros, grupos de interesse e os próprios destinatários da ação pública.

Sabatier (1986) destaca dois modelos de implementação de políticas públicas: o modelo top-down (de cima para baixo), em que existe uma separação clara entre o momento em que se toma a decisão, e o momento em que essa decisão é implementada, sendo fases consecutivas. Nesse modelo, os tomadores de decisão (políticos) agem separadamente com relação aos implementadores (administração). O modelo top-down compreende que as políticas públicas devem ser elaboradas e decididas apenas pela esfera política, e que cabe ao administrativo a função de implementar para atingir os fins estabelecidos.

O modelo top-down também pode ser visto como uma forma das classes políticas "lavarem suas mãos" no que se refere a qualquer problema de implementação, em outras palavras, se as políticas, os programas e as ações foram bem planejadas e possuem objetivos claros e correntes, então a sua má implementação é culpa unicamente dos agentes implementadores. Esse processo é conhecido como deslocamento de culpa (blame shifting) (Secchi, 2012).

O segundo modelo que Sabatier (1986) apresenta é o modelo bottom-up (de baixo para cima), que possui como característica principal a maior liberdade dos burocratas e redes de atores de auto-organizar e modelar a implementação de políticas públicas. Nesse modelo os implementadores possuem uma maior participação no desenvolvimento de soluções para o problema público durante a implementação, para que, posteriormente, aqueles que tomam as decisões possam legitimar as práticas já experimentadas. Sendo assim, a implementação é avaliada pelos resultados alcançados posteriores a implementação, em contrapartida ao outro modelo, que avalia através de prescrições e na obediência cega ao plano definido inicialmente.

Dentro do modelo bottom-up, o formato da política pública, mesmo após a tomada de decisão, permanece mutável, sendo constantemente modificada pelos

agentes que a aplicam no dia-a-dia. Em outras palavras, há uma maior autonomia entre os burocratas e os gestores públicos que se deparam diariamente com os problemas práticos da implementação de uma política pública em diferentes contextos políticos e sociais (Secchi, 2012).

A última fase do ciclo de políticas públicas é a avaliação da política pública, que é o "processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática" (Anderson, 1979, p. 711). Costa e Castanhar (2003) definem três tipos de avaliação de política pública: a *ex ante* (anterior a implementação), a *ex post* (posterior a implementação) e a *in itinere* (formativa ou de monitoramento durante a implementação, com objetivo de fazer ajustes pontuais).

É durante a avaliação da política pública que é examinado o processo de implementação e o desempenho da política pública com o objetivo de entender melhor a efetividade da política e o nível da redução do problema que ela gerou, sendo a fase onde se avalia todos os processos anteriores. O processo de avaliação de uma política pública ocorre a partir da definição de critérios, indicadores e padrões (performance standards). Esses critérios nada mais são do que critérios que servem como base para julgamentos, eles servem como auxiliares para que o avaliador possa julgar se uma política pública funciona bem ou mal.

Secchi (2012) define cinco critérios principais para a execução da avaliação de uma política pública, sendo eles: economicidade (nível de utilização de recursos, inputs); eficiência econômica (a relação entre inputs e outputs, que se referem a produtividade); eficiência administrativa (trata do nível de confirmação da execução a métodos preestabelecidos); eficácia (o nível do alcance das metas ou objetivos preestabelecidos); e por fim, equidade (se refere a homogeneidade de distribuição de benefícios, ou punições, entre os destinatários de uma política pública).

Subirats (1989) diz que os esforços de avaliação podem ser entendidos sob três conotações: **jurídica**, que está mais preocupada com questões de legalidade, eficiência administrativa e a respeito dos direitos básicos dos destinatários das políticas públicas, para saber o quão eficiente a política foi em cada uma dessas questões; **a conotação técnica**, essa tem seu foco na eficiência do cumprimento

das metas, juntamente com a menor utilização de recursos e a eficiência econômica de uma política pública, programa ou sistema; por fim, **a conotação política**, que tem seu foco nos aspectos da percepção dos destinatários sobre as políticas públicas, na legitimidade do processo de elaboração dessas políticas, na participação dos atores políticos na construção e implementação de uma política, assim como nos impactos gerados por ela.

A avaliação de políticas públicas é algo muito complexo e que leva em consideração diversos fatores, indicadores e parâmetros. Esses parâmetros servem para auxiliar os indicadores, como uma referência comparativa. Secchi (2012) define três tipos como os principais: parâmetros absolutos, que seriam as metas estabelecidas antes da implementação da política pública, sejam elas qualitativas ou quantitativas; parâmetros históricos, que se referem a valores já alcançados no passado e que facilitam a comparação por períodos, e que por isso geram informações sobre a melhora ou declínio de uma política pública; por fim, os parâmetros normativos seriam as metas estabelecidas para um início ideal, sendo quantitativas ou qualitativas.

Todos esses mecanismos presentes na avaliação de política pública ocasionam no surgimento de futuras referências que permitem comparações espaciais e temporais do problema público e conseqüentemente das políticas. Essas referências e comparações podem aumentar a sensibilidade e a percepção dos atores políticos sobre a política pública, a fim de melhorar ela.

Secchi (2012) afirma que a avaliação de uma política pública pode levar a três resultados: o primeiro sendo a continuação da política pública em questão, sem alterações. Isso ocorre quando as adversidades de implementação são pequenas; a segunda é a reestruturação de determinados aspectos políticos da política pública, em casos de problemas leves e não comprometedores na implementação, da política pública; e por fim, a extinção da política pública, que ocorre quando o problema público é resolvido ou quando existem barreiras intransponíveis para a implementação da política.

Mesmo com tantos processos e potenciais, a avaliação de políticas públicas quase nunca consegue ser realizada de forma completa. Isso ocorre devido ao

entendimento de que uma avaliação completa requer muito tempo. Além disso, a quantidade de informações e dados coletados em uma avaliação faz com que seja necessário uma produção e manutenção constante de dados atualizados, e para isso seria necessário esforços organizacionais, materiais e humanos que não estão a disposição. Com a impossibilidade de uma avaliação completa, as avaliações se resumem a verificação de determinados indicadores, que por muitas vezes não compreendem os aspectos qualitativos existentes dentro dos resultados de uma política pública.

Esse modelo do ciclo de políticas públicas tem seu foco primordial na definição de agenda (agenda setting), e busca questionar o motivo pelo qual determinadas problemáticas entram na agenda política, enquanto outras são ignoradas. Os teóricos desse modelo procuram focar suas atenções em dois pontos principais do ciclo de políticas públicas, que são nos participantes do processo decisório, e no processo de formulação da política pública. Ambos os focos são válidos na hora de se analisar as políticas públicas para PcDs e a possível visão capacitista presente nelas.

Para buscar responder a questão primária desse modelo, acerca de como os governos definem suas agendas, os teóricos sintetizam três possíveis respostas:

I) a primeira tem sua atenção voltada para o problema, ou seja, os problemas entram na agenda a partir do momento em que eles chegam a um ponto de que os agentes decisórios assumam que deve ser tomada alguma atitude para lidar com esse problema. O reconhecimento e a definição dos problemas afeta os resultados da agenda;

II) a segunda resposta tem seu foco na política, em outras palavras, no que diz respeito à consciência coletiva sobre a importância de ser enfrentado determinado problema. Essa construção ocorre por meio do processo eleitoral, de mudanças nos partidos no poder ou nas ideologias, influenciadas pela força ou fraqueza dos grupos de interesse. Segundo essa visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator influente e determinante na definição da agenda. Quando a política pública se origina da política, o consenso é alcançado principalmente por meio de barganha, ao passo que, quando surge a

partir do problema a ser abordado, o processo ocorre de maneira oposta, com a persuasão sendo fundamental para construir o consenso.

III) a terceira e última resposta destaca os participantes, categorizando-os como visíveis (como políticos, mídia, partidos e grupos de pressão) e invisíveis (como acadêmicos e burocracia). De acordo com essa perspectiva, os participantes visíveis estabelecem a agenda, enquanto os invisíveis propõem alternativas.

A partir desses modelos, é possível analisar as políticas públicas de uma melhor maneira, testando sua eficácia ou ineficácia, e os motivos que levam para tal resultado.

#### **4. O Capacitismo, a Estigmatização da Pessoa com Deficiência e a Educação Inclusiva**

O preconceito contra as pessoas com deficiência surge como um mecanismo de negação social, pelas diferenças das PcDs e por serem vistas como algum tipo de carência, falta ou impossibilidade. Nessa mesma linha, visto que o caráter específico da deficiência está presente no próprio corpo do indivíduo, este passa a ser considerado inábil para uma sociedade que não vê a pessoa com deficiência como alguém capaz de suportar o uso intensivo e o desgaste do sujeito proposto pela modernidade, construindo assim uma corporeidade que busca apenas o controle e a correlação, em função de uma estética corporal hegemônica pré-estabelecida (Silva, 2006).

O termo capacitismo surge ao final da década de 1960 e diz respeito aos comportamentos discriminatórios com relação às pessoas com deficiência, sendo fomentada pelo crescimento e popularização dos conceitos de racismo e sexismo, referentes ao preconceito sofrido por pessoas negras e mulheres, respectivamente (Albrecht, 2006).

Bogdan e Biklen (1977, p. 17-18) desenvolvem o termo "handicapism", usado para sintetizar "o conjunto de pressupostos e práticas que promovem um tratamento diferenciado e desigual das pessoas devido a diferenças físicas, mentais ou comportamentais, quer aparentes ou assumidas". Essa seria uma definição precursora, apesar de ainda incompleta, do que seria o Capacitismo.

Campbell (2009, o. 101) vai descrever o capacitismo como "uma normatividade corporal e comportamental baseada na premissa de uma funcionalidade total do indivíduo", em que o normal é ter um corpo sem deficiências, doenças ou quaisquer outros "defeitos" aparentes. O conceito de capacitismo nasce a partir dos estudos de Rausher e McClintock (1996), que definiram Capacitismo como:

Um sistema penetrante de discriminação e exclusão que oprime as pessoas com deficiências mentais, emocionais, sensoriais e físicas. Trata-se de crenças profundamente enraizadas sobre saúde, produtividade, beleza e o valor da vida humana,

perpetuadas pelos meios de comunicação público e privados e que se combinam para criar um ambiente muitas vezes hostil [com] aqueles cujas características físicas, mentais, cognitivas e sensoriais ficam fora do escopo do que é atualmente definido como socialmente aceitável (Rauscher e McClintock, 1996, p. 198)

Campbell (2001, p. 44) ainda acrescenta a definição de capacitismo quando diz que se tratar de "uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de Eu e Corpo (o padrão corpóreo) que se projeta como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. A deficiência, então, é apresentada como um estado diminuído do ser humano".

Para Mello (2014), o capacitismo seria a execução de atitudes cercadas pelo preconceito e que julgam os sujeitos através da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Segundo Dias (2013), trata-se de uma forma de preconceito subliminar e enraizado na produção simbólica da sociedade, representando uma construção universalizada de opressão sobre a compreensão da deficiência.

Existem duas formas de enxergar o capacitismo. A primeira é no sentido da visão discriminatória contra pessoas com deficiência. E a segunda é como uma "estrutura" de opressão ligada a questão da "capacidade corporal compulsória", que busca naturalizar e hierarquizar capacidades pela forma, aparência e funcionamento dos corpos, a fim de definir o que é normal, saudável, belo, produtivo, útil, independente e capaz (Moreira et al., 2022).

Sendo assim, o olhar do capacitismo enxerga a deficiência como um oposto a capacidade corporal desejada, transformando-a em condição negativa e que precisa de intervenção clínica, o que resulta na secundarização da explicação das questões de injustiça, inacessibilidade, estigma e negação de direitos como partes das desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiência (Campbell, 2009). Esse olhar faz com que vejamos como natural a ideia de que a resposta para a condição da deficiência reside na busca de ferramentas que transformem comportamentos e corpos, alterando a forma pela qual entendemos a estrutura

física e as interações comunicativas, os dispositivos legais e pedagógicos, etc (Piccolo, 2024).

A disseminação da visão capacitista na sociedade, que traduz a deficiência como um desvio ou diferença indesejada, afeta diretamente a vida desses indivíduos, impactando diretamente na formação da identidade do que é ser uma pessoa com deficiência. Shapiro (1993) destaca que o processo de negação conduzido por essas práticas capacitistas desempenham, apesar de todas as questões negativas, um papel de catalisador ao surgimento de ações políticas, ativistas, entre outros, contudo, vale destacar também que, em diversos momentos, o que ocorre é a internalização de um processo opressivo que enxerga a deficiência como algo exclusivamente negativo, trágico e destrutivo (Piccolo, 2024). Quanto mais natural se torna esse tipo de olhar acerca da deficiência, mais e mais a mensagem transmitida para a sociedade de que a deficiência é algo que pode até mesmo ser tolerado, mas nunca poderá ser valorizada como símbolo de diversidade humana e cultural.

A pior consequência advinda desse impacto social que a visão capacitista e sua mensagem pode ocasionar ocorre no momento em que a pessoa com deficiência começa a rejeitar sua própria imagem ao repetir aspectos capacitistas, defendendo a imposição da corponormatividade dominante e a superioridade desta forma "normal" quando comparada a sua condição (Piccolo, 2024).

Um dos piores efeitos da lógica capacitista é a generalização da pessoa com deficiência como sendo incapaz. Essa ideologia busca hierarquizar as PcDs em função de padrões corporais, comportamentais e funcionais estabelecidos por uma sociedade hegemônica e que justifica situações de desigualdade como sendo inevitáveis, com objetivo de esvaziar a arbitrariedade e intencionalidade da norma padrão, mantendo as relações de poder intactas.

Segundo Davis acerca da visão capacitista sobre os corpos das pessoas com deficiência diante da sociedade e sua incansável busca por aceitação:

Ele [o corpo PcD] não é fashion, sexy, ele não vende make-up, não vende refrigerante, ele não vende bens de consumo, ele é tido como transgressor e desviante? Ele perturba? Perturbar as noções de corpo clássico e perturba a ideia de um corpo aparelhado como teorizado por Deleuze e Guattari? Não seria ele também uma máquina desejante? Desejante de normalidade? Da normalidade imposta? (Davis, 1995, p. 14).

É importante destacar que outros grupos marginalizados também enfrentam os impactos do olhar capacitista. Porém, no caso das pessoas com deficiência, é como se essas pessoas fossem o símbolo de alguém sem capacidade, que não possui aptidão para o trabalho e que, mesmo possuindo, é alguém ineficiente (Davis, 1995).

Mello (2016) vai apresentar o termo *ableism* como correlato ao termo *capacitismo* na língua portuguesa, pois a expressão em inglês está relacionada a negação da capacidade das pessoas com deficiência de participarem da vida social, de fazer tarefas, tomar decisões, em outras palavras, a capacidade de serem indivíduos livres para decidirem suas próprias vidas.

O *capacitismo* não surge apenas por meio da ignorância ou de atitudes negativas em relação aos padrões existenciais das PcDs, pois, se esse fosse o caso, seria o bastante para resolver o problema a criação de programas educacionais que combatem as práticas capacitistas (Campbell, 2009). A lógica capacitista vai muito além disso, seu pensamento está intimamente ligado a maneira como as sociedades modernas foram desenvolvidas, está no cerne se sua criação, portanto, é uma questão estrutural que existe nas mais diversas localidades, e que está presente nas relações entre os seres humanos, compondo a organização política e econômica da sociedade, se exteriorizando mesmo sem a existência de intenção individual (Piccolo, 2024).

Campbell (2009) vai dizer que o *capacitismo*, portanto, é um conceito que está relacionado com a totalidade do ser humano, não por causa de um imperativo ideológico, mas sim pelo fato de todos serem afetados pelo espectro do corpo "normal", que pode impactar diretamente na rotinas, interações e imaginações de cada indivíduo por se relacionar ao processo de se tornar capaz. Obviamente,

cada pessoa é afetada pelo capacitismo de uma maneira distinta, enquanto algumas sofrem com discriminações, outras se beneficiam em termos titularidade dessas ações por serem o reflexo do padrão universal estabelecida pela humanidade.

O capacitismo se materializa através de uma busca por perfeição corporal, que é semeada pela cultura ocidental, e que também é profundamente internalizada nos sistemas epistemológicos de poder e saber. O Capacitismo é, em poucas palavras, uma maneira de ver e pensar corpos, sua integridade e existência, busca julgar e condenar fisicalidades como normais e anormais, saudáveis e patológicas, capazes e incapazes, aptas ou inaptas, eficientes e ineficientes, humanos e não humanos.

Essa visão capacitista presente na sociedade vai permear até mesmo movimentos políticos e sociais de cunho progressista, de grupos marginalizados que também buscam ser aceitos no convívio social. Como Davis (1995) destaca:

Por muitos anos, tornou-se uma marca de cortesia e rigor intelectual notar ocasiões em que o racismo, o sexismo, o preconceito de classe ou a fluência no discurso se dão. [...] No entanto, há um silêncio estranho e realmente inexplicável quando a questão da deficiência é levantada: o silêncio é estranho, também, uma vez que grande parte das críticas da esquerda dedicou-se à questão do corpo, da construção social da sexualidade e gênero. Corpos alternativos, pessoas, discurso: gay, lésbica, hermafrodita, criminal, médico, e assim por diante. Mas à espreita por trás dessas imagens de transgressão e desvio há uma figura muito mais transgressora e desviante: o corpo com deficiência. (Davis, 1995, p. 5).

Um conceito que está muito ligado ao capacitismo, e que pode ser visto como seu precursor, sendo um fator que tem sua conclusão no capacitismo, é o conceito de estigma. Goffman (1982) vai dizer que o estigma é um processo de construção histórico-social que passou por diversas modificações, desde a antiguidade até a modernidade.

O estigma social tem seu significado através da desaprovação das características ou crenças pessoais que confrontam as normas culturais existentes

em determinado grupo social, levando aos portadores dessas características ou adeptos destas crenças a marginalização e exclusão social. O estigma, portanto, é a "situação do indivíduo que é inabilitado para a aceitação social plena", sendo "um atributo profundamente depreciativo" (Goffman, 1982, p. 8), em outras palavras, se trata da condição de não possuir características consideradas por um grupo social (Becker, Arnold, 1986).

Segundo Goffman (1982), o estigma possui três formas distintas, sendo elas: **"deformidades físicas"** (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações no corpo ou rosto); **características pessoais e comportamentais** (deficiência intelectual, comportamento político radical, desemprego, vícios) e **estigmas tribais** (pertencimento a uma raça, nação, religião).

Ser uma pessoa com deficiência sempre foi algo estigmatizado, ainda mais em uma sociedade que, cada vez mais, valoriza um padrão corporal perfeito e inalcançável em que pouquíssimos conseguem se encaixar. Para além disso, as PcDs sempre foram percebidas como inferiores, incapazes de corresponder às demandas de uma sociedade que busca o trabalho exagerado e o desgaste do corpo. Essa sempre foi uma visão pejorativa e parcial da pessoa com deficiência, que impossibilita a sua aceitação social e o marginaliza. A deficiência inabilita o indivíduo para a aceitação social plena (Goffman, 1982).

A sociedade divide as pessoas e estabelece atributos "comuns e naturais" para os pertencentes às categorias de padrão previamente determinadas (Morando et al., 2018). O sujeito que é estigmatizado é visto como sendo "o diferente" em uma sociedade que busca a semelhança, e que não procura reconhecer as diferenças dentro da semelhança. O diferente é visto como nocivo e incapaz por não se adequar aos parâmetros estabelecidos na formação do padrão (Morando et al., 2018).

Esses conceitos contribuem para pensar a realidade social da pessoa com Deficiência, que é visto por muitos como um fardo, alguém que não possui capacidade produtiva, que sofre preconceito por conta de suas limitações, sejam elas físicas, intelectuais, sensoriais, visuais, etc. A PcD é vista como um corpo

inútil para o trabalho, a pessoa com deficiência tem que constantemente provar o seu potencial, que é capaz de produzir e aprender.

Segundo Goffman (1982) os sujeitos que são estigmatizados possuem características sociológicas iguais: o indivíduo é afastado da sociedade, não conseguindo aceitação social plena por possuir traços diferentes que não correspondem às demandas da sociedade, se sobrepondo aos outros atributos desse sujeito, impedindo que eles possam ser percebidos.

Essas características sociológicas podem ser aplicadas às pessoas com deficiência, para quem as expectativas normativas estão atreladas a aceitação de que é dependente de outros e de que é incapaz de gerir sua própria vida e de trabalhar ou estudar. Há uma negligência, rejeição e marginalização na forma como a PcD é tratada. As pessoas com deficiência, especialmente com deficiência intelectual, são vistas como passivas, pacientes, clientes, dependentes dos cuidados de profissionais que prestam serviços, e da proteção do Estado, que se responsabiliza por pensões, instituições de longa permanência, serviços domiciliares, e centros de lazer para promover o lazer e contatos sociais. Apesar disso, seus interesses, necessidades e opiniões não são observados, causando a permanência da estigmatização.

Alguns mecanismos são utilizados para combater essa visão capacitista e estigmatizada das pessoas com deficiência, dentre eles estão as políticas de inclusão. O conceito de inclusão está intimamente ligado ao seu oposto, exclusão, já que somente há a necessidade de inclusão porque existe na sociedade uma estrutura que exclui e marginaliza sujeitos e grupos de seus direitos fundamentais, como acesso à saúde, educação, cultura, trabalho, habitação, etc. Sendo assim, inclusão é aquilo que vai se opor às ações de exclusão, é a busca pelos direitos a esses indivíduos marginalizados e excluídos.

As políticas públicas de inclusão são as ferramentas pelas quais a inclusão consegue conquistar esses direitos humanos fundamentais, os quais esses sujeitos e grupos marginalizados e excluídos, que são boa parte da população, não tinham acesso. É importante destacar que essas políticas não ajudam apenas

as ditas "minorias", elas servem para auxiliar todo indivíduo que tem algum direito fundamental negado. Cury contribui para a discussão sobre o entendimento das políticas públicas de inclusão quando afirma:

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio de igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E estas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidade e condições. (Cury, 2005, p. 14-15).

Sendo assim, às políticas públicas de inclusão vão buscar corrigir as falhas da suposta igualdade de direitos legitimados judicialmente, mas que nem todos conseguem ter acesso dentro de uma sociedade de classes. Dessa forma, elas tentam reduzir os efeitos das desigualdades sociais ao mesmo tempo que se transformam em estratégias para acomodar as classes sociais mais baixas na mesma estrutura desigual, oferecendo apenas os "mínimos sociais" (Feminella, 2012).

As primeiras grandes ampliações no que se refere ao acesso a educação para às pessoas com deficiência no Brasil surgem a partir da teoria do "capital humano", desenvolvida por Theodore Schultz, que afirma que a educação pode dar qualidade ao "fator humano" nas organizações para que este possa gerar, ao longo da vida, uma maior produtividade econômica. Kassar (2011) vai destacar ainda que essa teoria contribuiu como motivação para a ampliação do acesso à educação para às PcDs, desde 1961, quando a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) foi criada para garantir a inclusão de matrícula dos "excepcionais", "dentro do possível" na rede regular de ensino.

Gallagher (apud Kassar, 2011, p. 45) deixa ainda mais clara a influência da teoria do capital humano, e da lógica capitalista neoliberal de mercado, na educação especial:

"um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$40 para cada dólar extra despendido com sua educação."

Ainda segundo Kassar (2011) a decisão por uma implantação de política pública de Educação Especial com intuito de não mais segregar indivíduos em salas especiais surge a partir de um contexto internacional de mudança referente a forma como a educação de PcDs deveria ser realizada. A política de inclusão educacional existe, portanto, para garantir o mínimo, ou "as necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1990). Essas necessidades básicas de aprendizagem, conforme o documento da UNESCO são:

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990).

O Conselho Nacional de Educação determina no Parecer n. 17/2001 (Brasil, 2001), que a política de educação especial possui como objetivo de atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais "garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos" e "eliminar a cultura de exclusão escolar".

No Brasil, a partir de programas federais como o "Educação para Todos", criado na década de 1990, houve cada vez mais propostas de flexibilização

curricular e de parâmetros de avaliação, que se tornaram uma orientação para ampliar os índices de matrículas e permanência no ensino fundamental, contudo, essa "universalização" da educação ocasionou em desigualdade no acesso aos conhecimentos (Feminella, 2012).

A partir da inclusão das pessoas com deficiência em classes comuns do ensino básico, as questões de flexibilização do currículo e de parâmetros de avaliação não foram definidas, tornando-se responsabilidade de cada unidade escolar, ou em muitos casos, do próprio "bom senso" do professor. Feminella (2012) vai destacar que as escolas recebem "dicas e recomendações" de Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Ministério da Educação (MEC) para se adequarem, mas que ao mesmo tempo também são cobrados constantemente acerca de índices mínimos de aproveitamento dos alunos nos exames nacionais, o que dificulta na flexibilização do currículo escolar e avaliativo.

Segundo Feminella (2012, p. 20) sobre essa questão:

"Na prática, o que se observou no diálogo com diretores de escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis é que as crianças e adolescentes com deficiência costumam ter sido aprovados ao final de cada ano letivo, independentemente de processos avaliativos."

Existem no Brasil atualmente três posições diferentes que debatem na arena política pública sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino: a chamada "inclusão total", as que apoiam as "classes homogêneas" e as que dizem que se deve "avaliar as condições para essa inclusão".

A "Inclusão total" é um segmento que defende que todas as pessoas com quaisquer tipos ou graus de deficiência devem estar integradas em classes regulares de ensino. Esse segmento considera o direito de todas as pessoas a terem padrões de vida comuns à cultura em que vivem, e ainda consideram que todos têm direito à participação social de acordo com sua faixa etária.

Os defensores da "inclusão total" ainda propõe que, mesmo com o fato das escolas, em sua maioria, não estarem estruturadas para o atendimento educacional de qualidade, o simples fato das pessoas com deficiência estarem presentes nas classes regulares serviria para pressionar o governo a desenvolver condições mais rapidamente para qualificar esse atendimento de qualidade.

O segmento que defende as classes homogêneas são aqueles que defendem a formação de classes especiais para alguns tipos de deficiência, usando como justificativa a necessidade dos profissionais terem uma formação especializada em cada deficiência, além da utilização de recursos pedagógicos especializados para que haja maior qualidade no atendimento educacional.

É importante ressaltar que, de fato, devido à complexidade e diversidade dos tipos e graus de deficiências, não existe formação profissional capaz de preparar um mesmo educador para atuar com toda e qualquer situação diferenciada de aprendizagem.

Por fim, o terceiro segmento é a prática tradicional de segregar todas as pessoas com deficiência classes que reúnem os indivíduos independente de qual tipo e grau de deficiência eles possuam. Além disso, esse segmento também defende a prática de reunir nessas classes segregadas estudantes que possuam dificuldades de aprendizagem, mesmo que não tenham qualquer deficiência identificada. As práticas educacionais desse segmento, as classes segregadas referem-se mais a questões de socialização básica e conhecimentos escolares fundamentais.

Apesar desse último segmento não ser aquele aplicado nos dias de hoje, ainda possui relativa força, mesmo que oculta, dentro das discussões acerca da educação inclusiva. Como visto, a educação inclusiva é uma das muitas formas existentes para se combater o capacitismo e a Estigmatização da pessoa com deficiência, porém, por ser um problema estrutural da sociedade, nem mesmo as políticas de inclusão são completamente isentas desse olhar capacitista, devendo haver um enorme cuidado quando estas são formuladas e aplicadas.

## 5. Inclusão das Pessoas com Deficiência na Educação: Uma Análise

No presente capítulo, será analisado o acesso à educação por parte das pessoas com deficiência a partir dos Censos Educacionais de 2019, 2022 e 2023, além da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022 (PNAD Contínua), no que se refere exclusivamente a questão das PcDs. A principal política pública utilizada para analisar os dados dessa seção será a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como será referido daqui pra frente. A população brasileira com alguma deficiência foi estimada em 18,6 milhões de pessoas, correspondendo a 8,9% da população (PNAD Contínua, 2022). Já de acordo com o Censo de 2010 (IBGE), eram 45,6 milhões, representando 23,9% da população.

A diferença entre as estimativas populacionais do Censo de 2010 em relação ao PNAD de 2022 está, principalmente, na metodologia utilizada por cada uma das pesquisas, que consideram diferentes fatores a partir de parâmetros distintos. O Estatuto da Pessoa com Deficiência surge apenas em 2015, e em seu Artigo 2º, Livro I, Título I, Capítulo I, ele busca trazer uma definição acerca da PcD, o dito Artigo pontua que

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.,

Sendo assim, a partir dessa definição, podemos compreender o motivo das estatísticas do Censo serem mais generalizadas, já que, no período da pesquisa, não havia tal definição ou Estatuto. Conseqüentemente, podemos entender o quão mais robustos e completos são os dados da PNAD 2022.

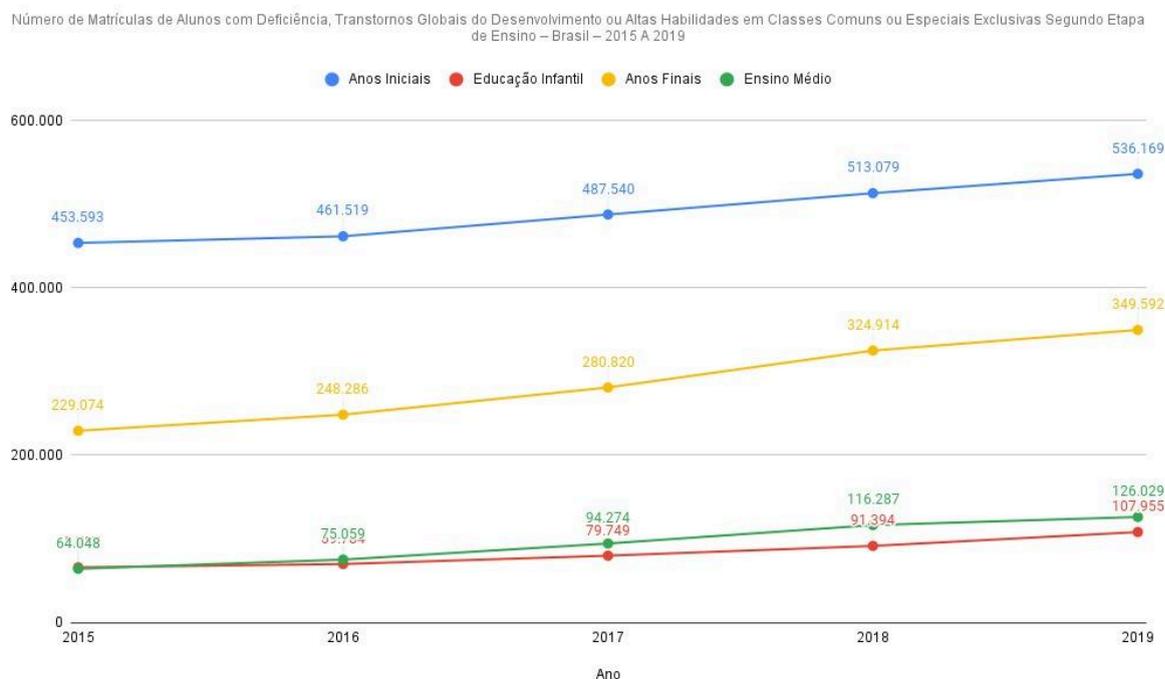
O Estatuto da Pessoa com Deficiência surge justamente para reconhecer e organizar de maneira mais dedicada os direitos das PcDs no Brasil. Em seu Artigo 1º desse mesmo capítulo, o Estatuto vai dizer que: "É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.", Sendo assim, conforme previsto pela lei 13.146/2015, devem ser asseguradas condições de igualdade para inclusão social das pessoas com deficiência, e isso inclui, logicamente, questões relacionadas à educação.

### **5.1 As matrículas na educação obrigatória e a evasão escolar**

Em 2019, o número de matrículas da educação especial foi de 1,3 milhão, e mesmo representando um aumento de 34,4% em relação a 2015 (Censo Educacional, 2019). A, ainda assim é uma quantidade muito inferior de pessoas, se comparada a qualquer das estimativas sobre a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil. O maior número de matrículas registradas no censo educacional de 2019 está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas na educação especial. Isso por si só é um indicativo claro de que a quantidade de alunos PcDs ingressantes no fase fundamental do ensino é muito superior aos ingressantes no nível médio (Fig. n.1):

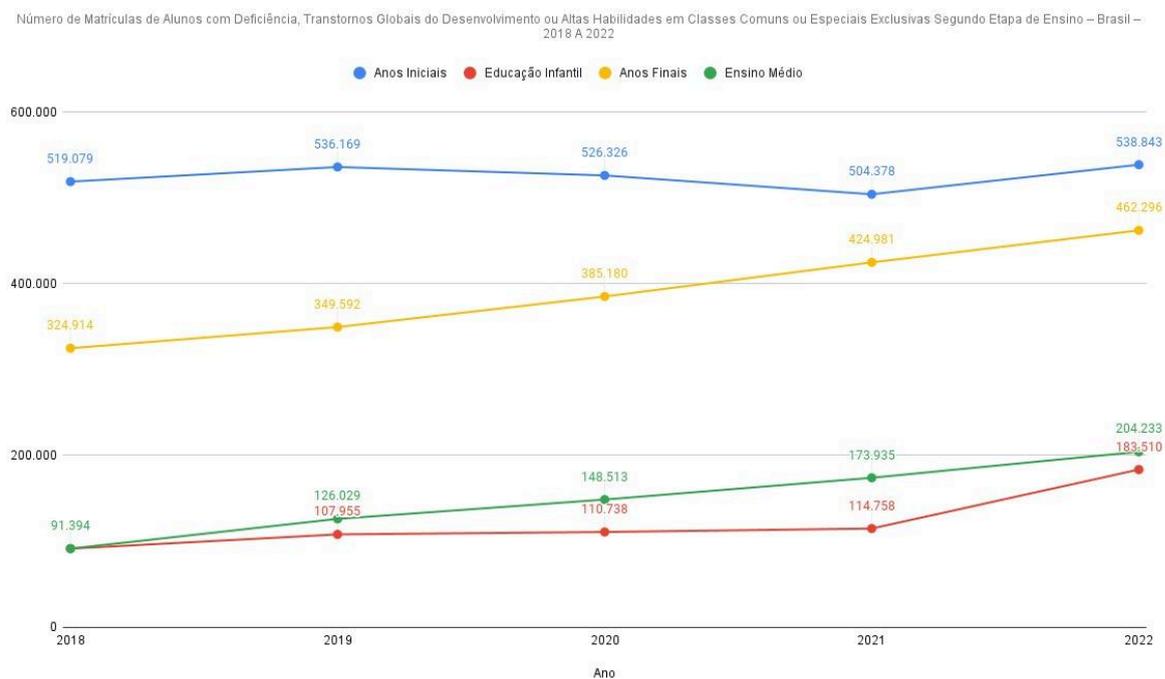
**Figura 1 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Etapa de Ensino - 2015 A 2019**



Fonte: Elaboração Própria

No ano de 2022, muito em função do contexto da pandemia do COVID-19, o crescimento no número de matrículas de educação especial atingiu apenas 1,5 milhão de PcDs, alcançando um aumento de 29,3% em relação a 2018. Por mais que o crescimento não tenha sido expressivo, devido ao contexto do período é algo compreensível. Entretanto, novamente vemos que o maior número de crescimento está no ensino fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas (Censo Educacional, 2022). Entre 2015 a 2019 o maior aumento percentual em matrículas se deu no ensino médio, com 91,7% de crescimento (Censo Educacional, 2019), no período de 2018 a 2022, esse posto foi para a educação infantil, que alcançou 100,8% de crescimento (Censo Educacional, 2022) (Fig. n.2):

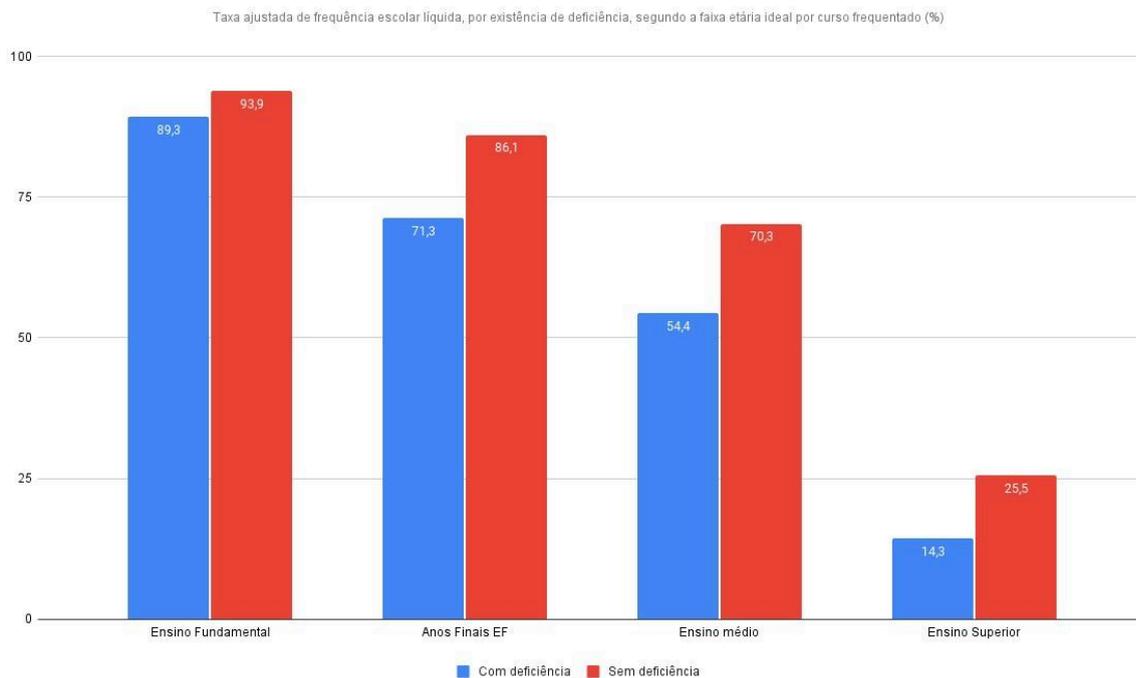
**Figura 2 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Etapa de Ensino - 2018 A 2022**



Fonte: Elaboração Própria

O número de matrículas da educação especial atingiu 1,8 milhão de PcDs em 2023, tendo crescido 41,6% em relação a 2019 (Censo Educacional, 2023), novamente apresentando um crescimento muito tímido quando comparado à população PcD em idade escolar no Brasil (Fig. n. 3, PNAD Contínua):

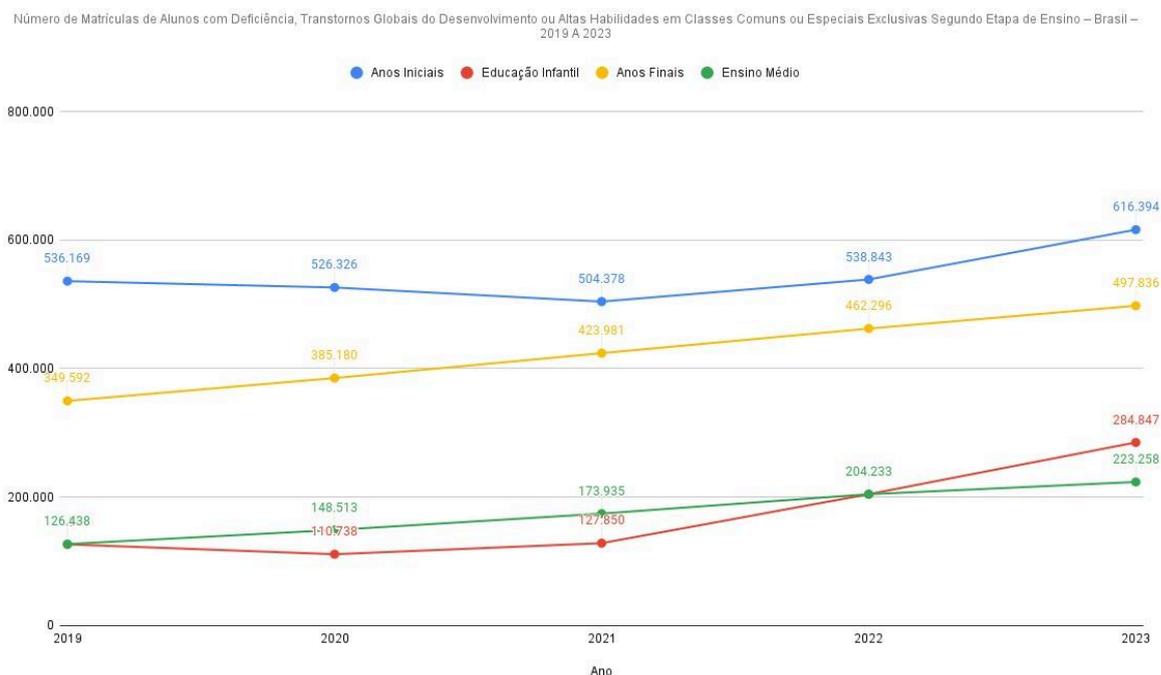
**Figura 3 - Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida Por Existência de Deficiência Segundo a Faixa Etária Ideal Por Curso Frequentado (%)**



Fonte: Elaboração Própria

Novamente, a maior parte dessas matrículas estão concentradas no ensino fundamental, 62,9%, assim como nos anos anteriores. Além disso, pelo segundo ano consecutivo, o maior aumento percentual de matrículas, dessa vez no período de 2019 e 2023, ocorreu na educação infantil, que atingiu 193% de acréscimo em matrículas de creche e 151% nas de pré-escola (Censo Educacional, 2023) (Fig. n. 4):

**Figura 4 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Etapa de Ensino - 2019 A 2023**



Fonte: Elaboração Própria

É importante destacar que em todos os anos, desde 2015 até 2023, o número de matrículas no ensino médio é menos da metade das matrículas do ensino fundamental., Mesmos que nos anos finais esses números também caem, ainda assim eles são, em sua maioria, mais da metade do número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino médio. Esse fato vai de encontro ao que é previsto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu Artigo 27º, Título II, Capítulo IV, institui que,

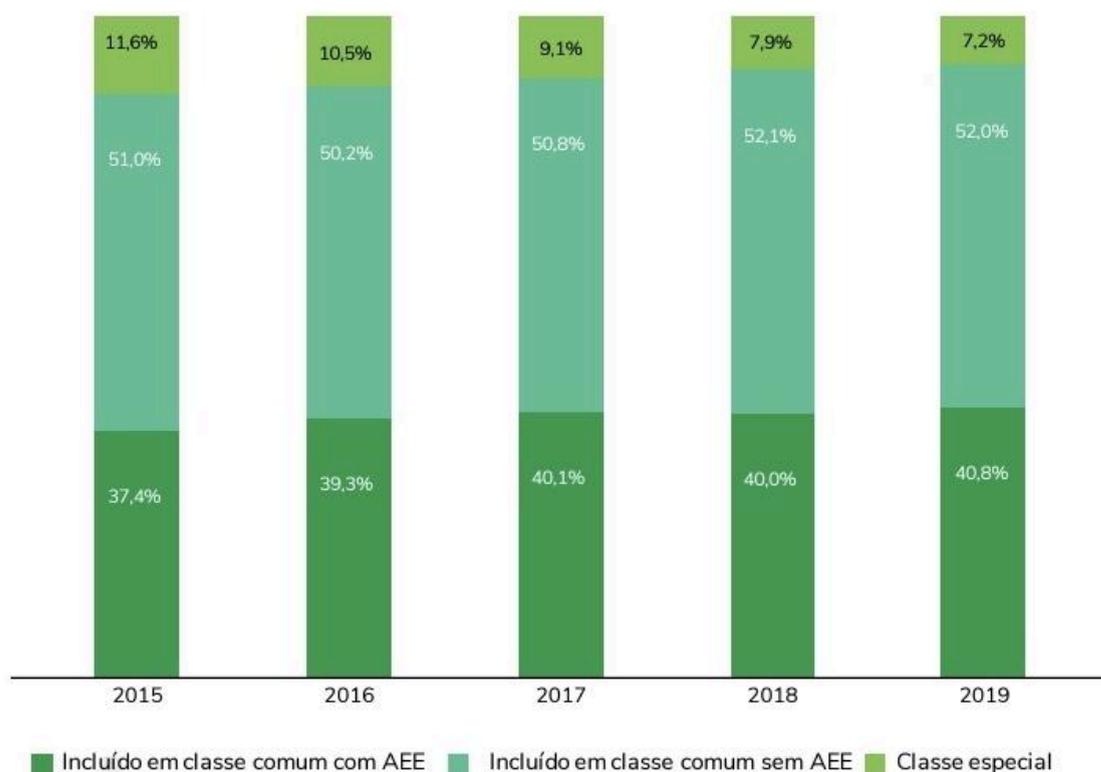
A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais,

segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que a queda no número de matrículas após o ensino fundamental não significa, necessariamente, que as crianças em idade escolar não estão matriculadas, visto que a PNAD 2022 apresenta que 70% das PcDs entre 14-17 anos estão matriculados. Entretanto, a mesma pesquisa apresenta que 20% desses alunos concluem a educação básica obrigatória. Isso ocorre porque muitas dessas crianças não conseguem concluir nem mesmo o ensino fundamental, por diversas razões que trataremos a seguir, mas que ajudam a explicar a ocorrência da evasão escolar.

A partir do Artigo 27º, podemos ver uma clara contravenção por parte dos dados apresentados pelos censos educacionais, que mostram que a maioria das classes comuns em que as pessoas com deficiência estão inseridas não possuem sequer Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo, portanto, claramente inadequadas para uma progressão positiva, natural e contínua de um aluno com deficiência durante toda sua trajetória escolar (Fig. n. 5, 6 e 7):

**Figura 5 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Dependência Administrativa - BRASIL - 2019**

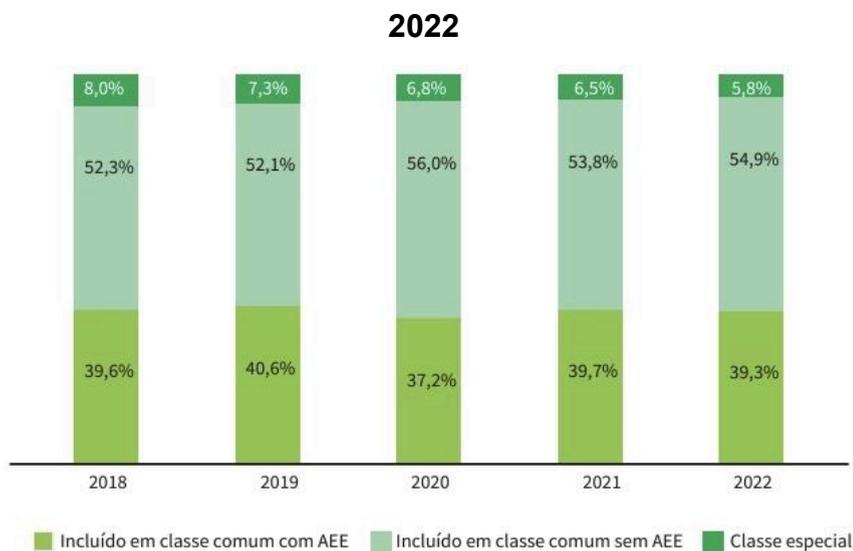


**GRÁFICO 32**

**PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS – BRASIL – 2015 A 2019**

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

**Figura 6 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Dependência Administrativa - BRASIL - 2018 A**

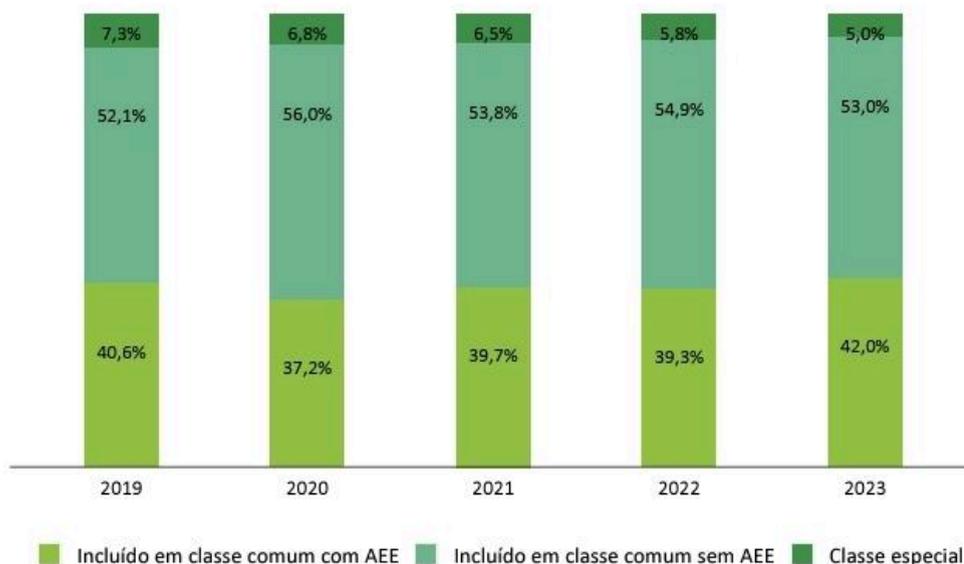


**GRÁFICO 32**

**PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS - BRASIL - 2018-2022**

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

**Figura 7 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades em Classes Comuns ou Especiais Exclusivas Segundo Dependência Administrativa - BRASIL - 2019 A 2023**



### GRÁFICO 37

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS – BRASIL – 2019-2023

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Ainda nessa questão da não progressão da maioria dos alunos com deficiência na educação básica, o Artigo 28º, Título II, Capítulo IV, também vai de encontro aos resultados apresentados pelos censos educacionais, ele Incumbe ao poder público "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:"

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de

serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

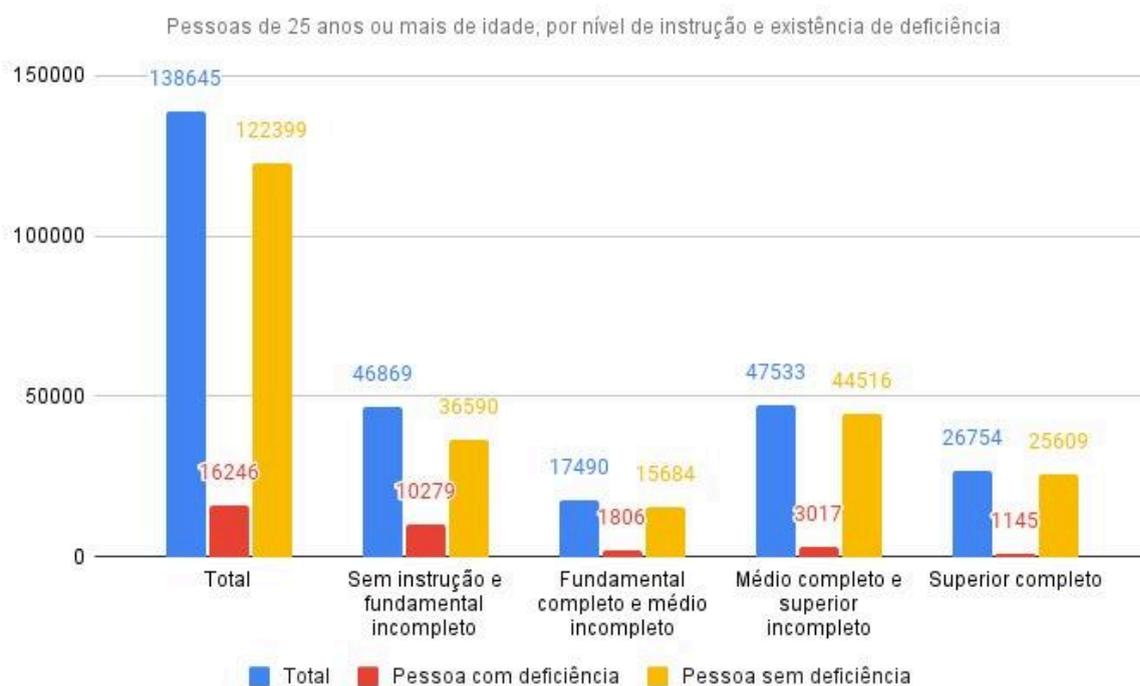
III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Esse não cumprimento do que é previsto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência é reforçado pelos dados fornecidos por meio da PNAD Contínua (2022) (Fig. n. 8), que traz a tona o fato de que, a grande maioria das pessoas com deficiência, no que se refere à formação escolar, não concluem o ensino básico obrigatório, o que corrobora tanto com o que vemos nos gráficos dos censos educacionais, quanto o fato de que aquilo que é previsto na LBI não está sendo contemplado da maneira que deveria.

A partir desse entendimento podemos levantar uma hipótese principal que ajude a entender melhor o motivo por trás desses dados. Essa está ligada ao abandono escolar, ou a não continuidade, por parte das PcDs, seja por não conseguirem passar do ensino fundamental para o médio, sejam por outras razões, como infraestrutura das escolas e etc, em outros termos, entendimento de que as escolas não estão preparadas adequadamente para receber os alunos com deficiência da maneira que é proposto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, tanto, novamente, por questão estrutural, quanto por questões de método de ensino, currículo escolar adaptado, profissionais qualificados, entre outros fatores que vão além de simplesmente acessibilidade física.

**Figura 8 - Pessoas de 25 Anos ou Mais de Idade, por Nível de Instrução e Existência de Deficiência**



Fonte: Elaboração Própria

Portanto, o real problema não está na quantidade de matrículas das PcDs em si, visto que praticamente todas as crianças que possuem alguma deficiência e que estão em idade escolar correta estão matriculadas nos determinados níveis de ensino, o problema está no fato dessas crianças não progredirem dentro do ensino básico obrigatório, não concluindo nem sequer o ensino fundamental, em sua maioria, e muito menos o ensino médio, como já demonstrado anteriormente. Entre muitos fatores que contribuem para esse fator, sendo provavelmente um dos mais importantes aquele que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que por sua vez, também é garantido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, que

em seu Artigo 3º, a LBI institui alguns incisos para fins de aplicação da lei, dentre eles o seguinte inciso destacado:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

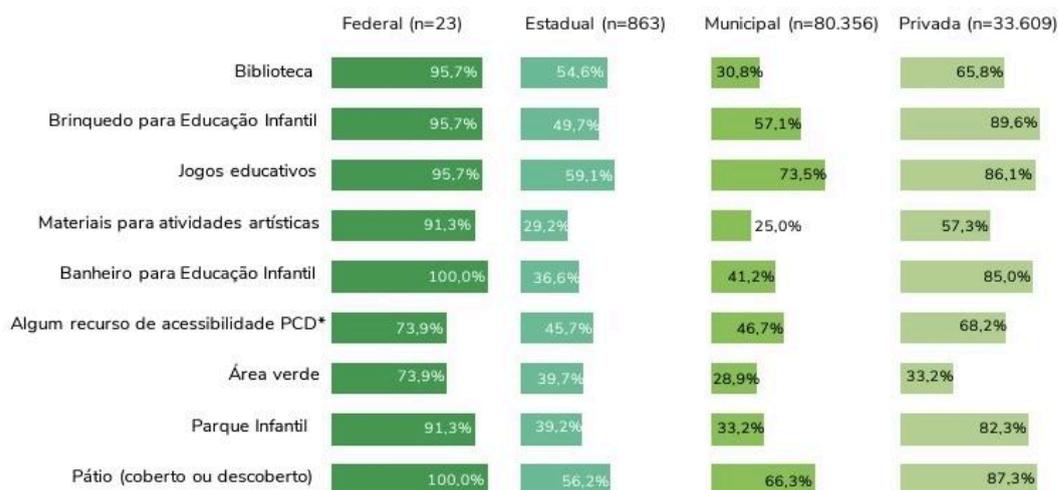
Não obstante, como vimos nos dados apresentados anteriormente, a imensa maioria de alunos com deficiência matriculados em classes comuns estudam sem o AEE, o que contribui para a não progressão desses alunos e, conseqüentemente, na evasão escolar e não formação das PcDs no que se refere a educação básica obrigatória por lei, o que corrobora ainda mais com as taxas de analfabetismo apresentadas pela PNAD 2022.

## **5.2 A infraestrutura educacional e sua relação com o acesso à educação**

No Censo Educacional de 2019, foram analisadas os recursos relacionados à infraestrutura em algumas escolas da educação infantil, fundamental e nível médio, avaliando as instituições federais, estaduais, municipais e escolas privadas para compreender os recursos disponíveis em cada categoria destacada, incluindo recursos de acessibilidade PcD.

A educação infantil foi a primeira a ser analisada. Nessa fase educacional, foram medidos os recursos de infraestrutura disponíveis. Acerca da categoria "Algum Recurso PcD\*", notou-se que apenas 73,9% dos institutos federais possuíam alguma infraestrutura voltada para a pessoa com deficiência, a porcentagem cai quando passamos para as escolas estaduais, que atingiram 45,7%, seguidas pelas escolas municipais, com 46,7%, já os institutos do setor privado alcançaram 68,2% nessa categoria (Fig. n. 9):

**Figura 9 - Recursos Relacionados À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Educação Infantil - Brasil - 2019**



**GRÁFICO 47**

**RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL – 2019**

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

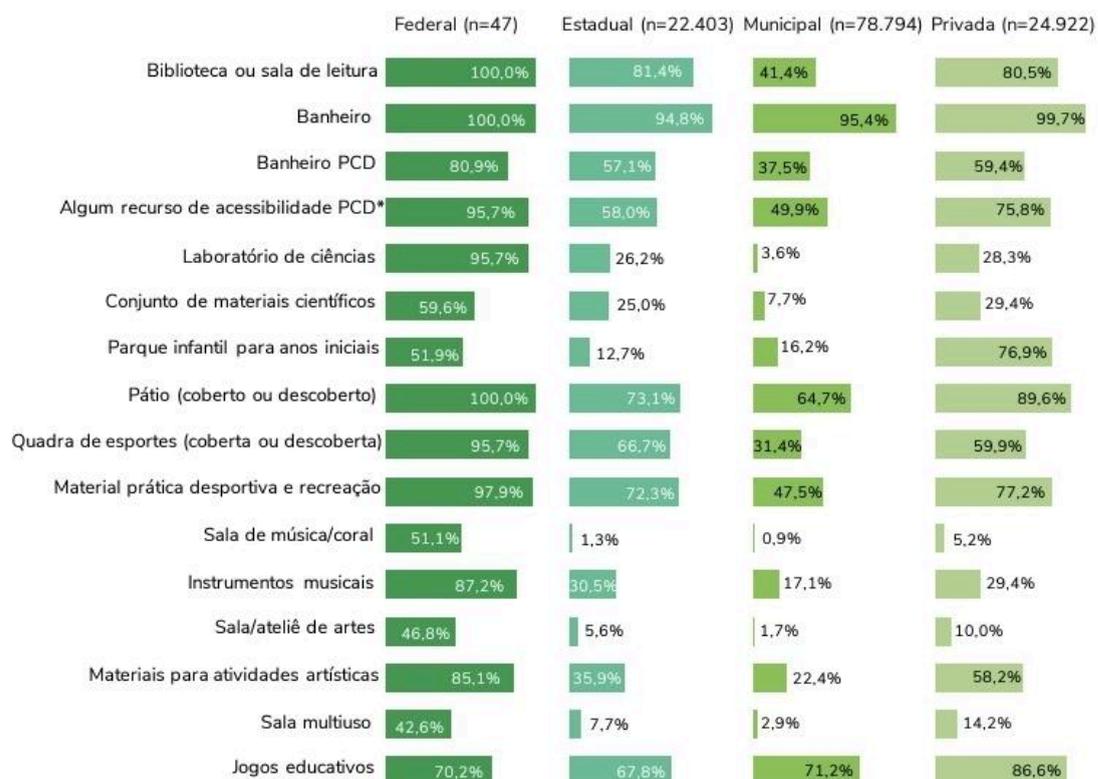
Nota: \* Percentual de escolas que declarou possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

Vale ressaltar que, "Algum Recurso PcD\*", como destacado na figura anterior, faz referência a qualquer tipo de recurso de acessibilidade, seja ele qual for, não importando o quão simples e genérico ele seja. Sendo assim, uma escola que possui qualquer um dos recursos de acessibilidade como corrimões, vias de acesso livre, piso tátil, entre outros, já entra para a estatística de instituições que possuem recursos para PcDs. Esse fato torna ainda mais correta a afirmação de que as escolas não estão preparadas para receber os alunos com deficiência, mas que mesmo assim as matrículas são efetivadas a cada ano. Sem um avanço na questão da infraestrutura, juntamente com outros fatores abordados anteriormente, a tendência é a manutenção do quadro de evasão escolar e não

cumprimento da trajetória escolar obrigatória estabelecida por lei no Artigo 208 da constituição, que afirma que "Deverá ser efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade."

No que se refere às escolas de ensino fundamental, onde a maior parte das matrículas dos alunos com deficiência estão, percebe-se também uma baixa aderência no que se refere a essa questão. Para o nível fundamental de ensino, o Censo se utiliza de duas categorias, sendo elas: "Banheiro PcD" e "Algum recurso de acessibilidade PcD\*". Os dados apresentados são, respectivamente, 80,9% em escolas federais, 57,1% para estaduais, 37,5% para municipais e 59,4% para o setor privado. Com relação a recursos de acessibilidade PcD temos: 95,7% no que se refere a escolas federais, 58% para estaduais, 49,9% nas municipais e 75,8% no setor privado (Fig. n. 10). Porém, apesar dos números positivos no que se referem aos recursos PcDs, vale ressaltar que, assim como dito anteriormente, os recursos avaliados pelo censo educacional são desde os mais básicos até os mais complexos, portanto, não se pode olhar para esses dados, inicialmente, como algo positivo, sem que tenhamos um aprofundamento dos recursos específicos presentes em cada escola avaliada.

**Figura 10 - Recursos Relacionados À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Ensino Fundamental Segundo Dependência Administrativa - Brasil - 2019**



**GRÁFICO 52**

**RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2019**

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Nota: \* Percentual de escolas que declarou possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

As escolas de ensino médio, por sua vez, foram as que apresentaram as melhores porcentagens de infraestrutura dentre os níveis de ensino pesquisado. Por meio das mesmas duas categorias: "Banheiro PcD" e "Algum recurso de acessibilidade PcD". Seus resultados foram, respectivamente, 95,2% em escolas federais, 62,9% nas estaduais, 57,4% em escolas municipais e 71,8% em escolas

privadas. Sobre recursos de acessibilidade, os resultados foram 96,2% nos institutos federais, 62,8% nos estaduais, 63,8% nos colégios municipais e 76,3% nas escolas privadas (Fig. n. 11). Além de lembrar o que já foi mencionado anteriormente acerca do que são esses "recursos de acessibilidade PcD", vale ainda destacar que, mesmo que o ensino médio possua os melhores resultados em questão de infraestrutura, é um fato também que a maioria dos alunos com deficiência não atingem essa fase da educação básica obrigatória. Sendo assim, essa infraestrutura não é aproveitada pela maior parte dos alunos com deficiência.

**Figura 11 - Recursos Relacionados À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Ensino Médio - Brasil - 2019**

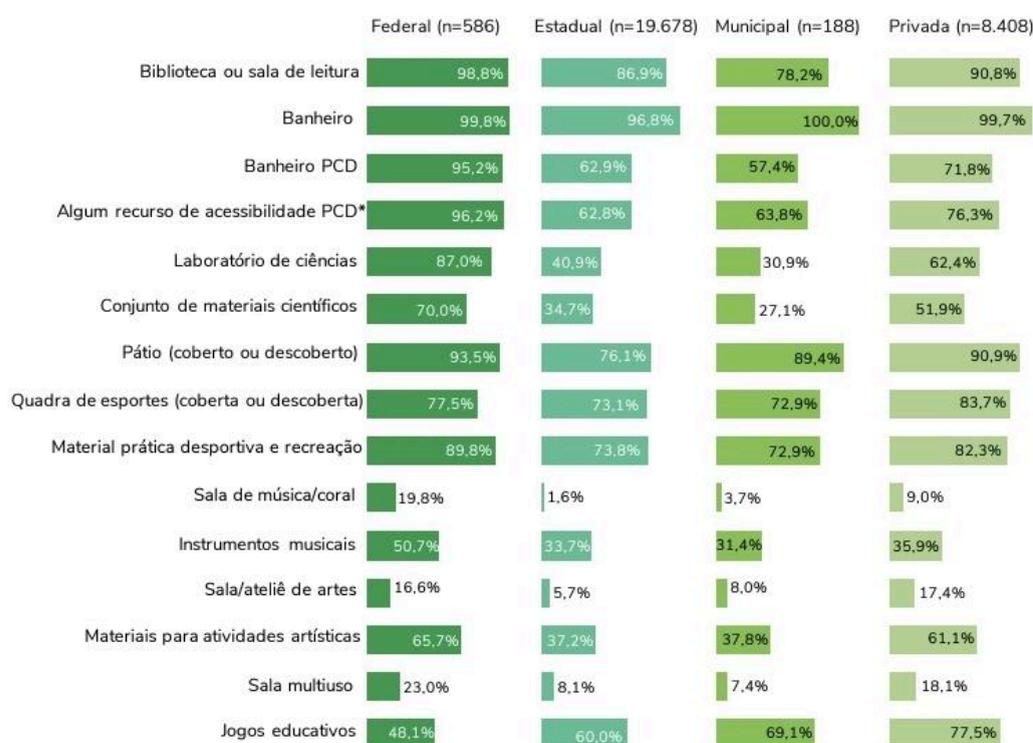


GRÁFICO 56

**RECURSOS RELACIONADOS À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO – BRASIL – 2019**

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Nota: \* Percentual de escolas que declarou possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

Os Censos Educacionais de 2022 e 2023 surgem que, no contexto da pandemia do COVID-19, e por esse motivo, a análise de infraestrutura teve seu foco em questões ligadas ao ensino a distância. Apesar disso, para a educação infantil ainda foram avaliadas questões físicas de infraestrutura, tendo como única categoria o "Algum recurso de acessibilidade PcD\*", tendo um resultado crescente desde 2019, sendo 78,3% para escolas federais, 53,7% das estaduais, 58,8% das municipais e 72,7% nas escolas privadas. Em 2023 os resultados foram, 78,3%, 55,5%, 61,7% e 73,9% (Fig. n. 12, 13):

**Figura 12 - Recursos Relacionados À Tecnologia E À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Educação Infantil - Brasil - 2022**



**GRÁFICO 51**

**RECURSOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA E À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - BRASIL - 2022**

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

**Figura 13 - Recursos Relacionados À Tecnologia E À Infraestrutura Disponíveis Nas Escolas de Educação Infantil - Brasil - 2023**



#### GRÁFICO 56

#### RECURSOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA E À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL – 2023

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Nota: \*Percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

As questões de infraestrutura e acessibilidade para PcDs dentro das escolas e demais ambientes também é uma questão prevista no Estatuto da Pessoa com Deficiência. No Art. 3º, incisos:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

E, para além dele, o Art. Artigo 28º da LBI, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre muitas coisas, o seguinte inciso:

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

Dessa forma, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência busca garantir, às questões de infraestrutura e de acessibilidade para as PcDs questões de infraestrutura e de acessibilidade para pessoas com deficiência deveriam estar em um patamar mais avançado, diferente do que vemos nos dados dos censos educacionais, justamente por ser uma obrigação do Estado, segundo a Lei Brasileira de Inclusão. Muitos podem ser os motivos que contribuem para o não cumprimento do que é previsto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre eles pode ser considerado o repasse de recursos públicos e verbas para que seja feito uma reestruturação nas escolas, no que se refere à infraestrutura. De qualquer maneira, o fato é que, por qualquer que seja o motivo, as políticas públicas de educação voltadas para PcDs não estão sendo efetivas em plenitude, conforme mostram os dados, seja por questões de estruturação da política, visão capacitista ou qualquer outra razão. Na seção seguinte discutiremos mais acerca disso.

### **5.3 O Capacitismo, o estigma e as políticas públicas para PcDs**

A elaboração de políticas públicas é um processo complexo que envolve múltiplos atores, ideologias e interesses, como apontado por teóricos como Lasswell (1936) e Lindblom (1959). Esses autores argumentam que as políticas públicas não são apenas ações isoladas do governo, mas produtos de disputas sociais, onde

diferentes grupos influenciam as decisões políticas. No Brasil, e no mundo, as políticas voltadas para as pessoas com deficiência (PcD) enfrentam um obstáculo adicional: a visão capacitista, que estigmatiza a deficiência e perpetua a exclusão social.

O capacitismo, ou a discriminação baseada na deficiência, está profundamente enraizado nas estruturas sociais e, conseqüentemente, influencia o processo de formulação de políticas públicas. Essa visão permeia as esferas públicas e privadas, moldando a forma como os problemas são percebidos e abordados pelos formuladores de políticas. Como resultado, muitas vezes as políticas públicas para PcD são tratadas de maneira superficial, ignorando a necessidade de mudanças estruturais profundas para garantir uma inclusão verdadeira.

Segundo Simon (1957), a racionalidade dos formuladores de políticas é limitada por fatores como tempo, informações incompletas e preconceitos pessoais. No caso das políticas voltadas para PcD, essa limitação pode ser agravada pelo capacitismo, que distorce a percepção sobre as necessidades e os direitos dessas pessoas. A deficiência é frequentemente vista como uma "anomalia" a ser corrigida, em vez de uma questão de diversidade que deve ser respeitada e acomodada. Esse viés na elaboração das políticas públicas reforça a estigmatização e resulta em políticas que falham em garantir a plena inclusão de PcD no sistema educacional.

O ciclo de políticas públicas, descrito por autores como Easton (1965) e Secchi (2012), identifica fases essenciais para a formulação de políticas, desde a identificação do problema até a implementação e avaliação. No entanto, quando o capacitismo é uma força dominante na sociedade, o problema da exclusão educacional de PcD pode não ser devidamente reconhecido ou priorizado. Isso afeta a primeira fase do ciclo – a identificação do problema – e prejudica as etapas subsequentes.

Em muitos casos, o capacitismo impede que a exclusão educacional de PcD seja vista como um problema sistêmico. Como as deficiências são frequentemente percebidas como uma falha individual, a responsabilidade pela inclusão é deslocada da sociedade para o próprio indivíduo com deficiência. Isso resulta na elaboração de

políticas que oferecem soluções paliativas ou segregacionistas, como escolas e classes especiais, que não desafiam as barreiras sociais e institucionais existentes. Essa abordagem limita o impacto das políticas públicas e perpetua a exclusão das PcD do sistema educacional regular.

Além disso, Lindblom (1959) destaca que as políticas públicas são influenciadas por relações de poder e interesses de grupos específicos. No caso das PcD, grupos de interesse podem ser negligenciados ou sub-representados, dificultando a formulação de políticas que realmente atendam às suas necessidades. A ausência de participação ativa de PcD e seus representantes no processo de elaboração de políticas contribui para a perpetuação de soluções ineficazes e capacitistas.

Diante desses desafios, a educação inclusiva emerge como uma estratégia central para combater o capacitismo e promover a igualdade de oportunidades. A educação inclusiva não apenas garante o acesso de PcD ao sistema de ensino, mas também desafia as estruturas capacitistas que sustentam a exclusão. Ao promover a inclusão de PcD em ambientes educacionais regulares, essas políticas contribuem para a transformação das percepções sociais e para a criação de uma cultura de respeito à diversidade.

Como apontado anteriormente, políticas públicas como as ações afirmativas e antidiscriminatórias podem desempenhar um papel crucial na promoção da inclusão. As políticas afirmativas visam corrigir desigualdades históricas e estruturais, oferecendo apoio adicional a grupos marginalizados, como as PcD. Já as políticas antidiscriminatórias buscam coibir práticas discriminatórias, embora muitas vezes falhem em promover mudanças estruturais mais profundas. Nesse sentido, a educação inclusiva vai além dessas abordagens, ao transformar o ambiente escolar e promover uma convivência saudável entre todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

A educação inclusiva pode ser vista como uma resposta concreta ao ciclo de políticas públicas descrito por Secchi (2012), ao atuar em todas as fases do ciclo, desde a identificação do problema até a implementação e avaliação. Por meio de políticas educacionais que priorizam a inclusão, é possível mitigar o impacto do

capacitismo e garantir que as PcD tenham acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições com os demais.

Em suma, o capacitismo e a estigmatização afetam diretamente a elaboração e implementação de políticas públicas no Brasil, limitando as oportunidades de inclusão para as PcD. A educação inclusiva, quando efetivamente promovida, tem o potencial de desafiar essas barreiras, ao transformar tanto o sistema educacional quanto às percepções sociais sobre a deficiência. Para isso, é fundamental que as políticas públicas sejam formuladas de maneira participativa e inclusiva, levando em conta as necessidades e os direitos das PcD desde o início do processo. Somente assim será possível garantir que essas políticas sejam eficazes e justas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

## **6. Considerações Finais**

A análise dos dados e das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência (PcDs) revela um panorama em que, apesar de existirem legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e iniciativas voltadas à educação inclusiva, as PcDs ainda enfrentam consideráveis barreiras no acesso à educação básica no Brasil. O capacitismo e o estigma enraizados na sociedade brasileira são fatores preponderantes que impactam desde a formulação até a implementação dessas políticas.

Conforme discutido, o capacitismo, definido como a rede de crenças e práticas que perpetua a ideia de que pessoas com deficiência são inferiores e incapazes, é um dos maiores desafios na elaboração de políticas públicas. Ele distorce a percepção das necessidades das PcDs, resultando em políticas superficiais e ineficazes, que não conseguem enfrentar as barreiras estruturais e sociais que limitam o acesso à educação de qualidade. Além disso, a estigmatização das PcDs contribui para a exclusão contínua dessas pessoas em ambientes educacionais, reforçando práticas segregacionistas, como o uso de classes especiais ou a falta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A implementação inadequada das políticas públicas também é um fator crucial que impede que essas ações sejam eficazes. Como demonstrado pelos censos educacionais e pela PNAD 2022, a maioria das crianças com deficiência não progride dentro do sistema educacional, mesmo quando matriculadas. O déficit de infraestrutura, a falta de capacitação de profissionais e a ausência de adaptações curriculares são barreiras que comprometem o sucesso da educação inclusiva no Brasil. Embora haja crescimento no número de matrículas de PcDs em escolas regulares, a falta de suporte adequado contribui para a evasão escolar e a baixa taxa de conclusão da educação básica.

Nesse contexto, a educação inclusiva se apresenta como uma solução viável, mas somente quando implementada de forma abrangente e eficiente. Políticas públicas que promovam a inclusão devem ir além do simples acesso às escolas, abordando a permanência e o sucesso acadêmico das PcDs por meio de adaptações pedagógicas, profissionais qualificados e infraestrutura adequada. Além disso, é necessário enfrentar diretamente o capacitismo que permeia tanto as estruturas institucionais quanto a sociedade, promovendo uma mudança cultural que valorize a diversidade e os direitos das PcDs.

Em suma, as pessoas com deficiência possuem menor acesso à educação no Brasil, apesar das políticas públicas existentes, devido à combinação de fatores como capacitismo, estigmatização, falhas na implementação das políticas e barreiras estruturais. Para superar essas questões, é imprescindível que as políticas públicas sejam formuladas e aplicadas de forma a garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que elimine as barreiras físicas, sociais e culturais que impedem a plena participação das PcDs no ambiente escolar e na sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

ALBRECHT, Gary. (2006). *Encyclopedia of disability*. Chicago: University of Illinois Chicago Publisher.

ANDERSON, C. W. The place of principles in policy analysis. *American Political Science Review*, v. 73, n. 3, p. 711-723, set. 1979.

BECKER, G.; ARNOLD, R. Stigma as a social and culture construct. In S. C. Ainlay, G. Becker & L. M. A. Colman (Eds.), *The Dilemma of Difference* (pp. 39-76). New York: Plenum, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Douglas. (1977). Handicapism. *Soc. Pol.*, 7, 14-19.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Art. 244. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010: Características da População e dos Domicílios - Resultados Gerais. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022: Educação e outros temas. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico do Censo Escolar 2019: Educação Básica. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico do Censo Escolar 2022: Educação Básica. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

CAMPBELL, Fiona Kumari. (2001). Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10:42-62.

- CAMPBELL, Fiona Kumari. (2009). *Contours of ableism*. London: Palgrave Macmillan.
- COBB, R. W.; ELDER, C. D. *Participation in American politics: the dynamics of agenda-building*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. A Garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.
- COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, v. 37, n. 5, set.-out., 2003.
- CURY, João Batista A. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, no. 124, 2005, pp. 14-15.
- DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1, São Paulo, 2013. Anais [...] São Paulo: USP, 2013. p. 1-14.
- DIAS, Adriana. Raça e Deficiência. Apresentação Oral em Vozes (quase) esquecidas - I Seminário de Políticas Públicas para Mulheres com Deficiência. São Paulo: Reatech, 2012. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, 2013.
- DUNN, W. N. *Public policy analysis: an introduction*. 2. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1993.
- DYE, Thomas D. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.
- EVANS, Peter; RUESCHEMEYER, D.; SKOCPOL, Theda. *Bringing the State Back In*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- FEMINELLA, Anna Paula. Reflexões sobre a implementação da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” a partir do diálogo com trabalhadores em educação que atuam em classes inclusivas. Brasília, 2012. Monografia de Especialização em Gestão Pública; Escola Nacional de

Administração Pública Diretoria de Formação Profissional. Coordenação Geral de Especialização.

FOUCAULT, Michel. História da loucura na Idade Clássica. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Subprocuradoria Geral do Trabalho. Conselho do CONADE.

JÚNIOR, Lanna; MARTINS, Mário Cléber. História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KINGDON, J. W. Agendas, alternatives, and public policies. Boston: Little, Brown, 1984.

KASSAR, Maria Célia. Políticas públicas de educação especial no Brasil: da segregação à inclusão escolar. Educação & Realidade, vol. 36, no. 3, 2011, pp. 45-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/>.

LASWELL, H. D. Politics: Who Gets What, When, How. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LINDBLOM, Charles E. The Science of Muddling Through. Public Administration Review, 19: 78-88, 1959.

LINDBLOM, Charles E. Still Muddling, Not Yet Through. Public Administration Review, 39: 517-526, 1979.

LOWI, Theodor. American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory. World Politics, 16: 677-715, 1964.

LOWI, Theodor. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. Public Administration Review, 32: 298-310, 1972.

LYNN, L. E. Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MEAD, L. M. Public Policy: Vision, Potential, Limits. Policy Currents, Fevereiro: 1-4, 1995.

MENICUCCI, Maria Do Carmo. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. Centro de Formação de Professores/PUC Minas. Educação Especial Inclusiva: ênfase em Ciências Humanas, livro-texto 1, p. 8 a 11.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 10:3265–3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

MORANDO, Eunice Maria Godinho; SCHMITT, Juliana Campos; FERRARI, Alyne Ribeiro de Oliveira. Formação de professores para a educação inclusiva: estudo sobre uma política pública de educação continuada no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25, 2020, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250085>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos na criança: uma contribuição para a escola inclusiva. *Educação e Pesquisa*, v. 24, n. 1, p. 61-75, 1998.

OLIVER, Michael. *Understanding disability: from theory to practice*. London: Palgrave Macmillan, 1996.

PEREIRA, Marta Gil. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

PIERANTI, Octavio Penna. O processo de formulação de políticas públicas e a relação entre estado e sociedade. In: *Políticas Públicas: questões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2011, p. 27-44.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Cláudia. *Educação Inclusiva: o acesso de todos à escola*. 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUZA, Eloísa da Silva. Reflexões sobre a educação inclusiva no contexto da diversidade. *Revista Educação Especial*, vol. 22, n. 36, 2009, pp. 431-438. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X4324>.

TAKAHASHI, Bruno; OLIVEIRA, Lucas R. Caminhos da inclusão: uma perspectiva sobre as práticas inclusivas na educação brasileira. São Paulo: Moderna, 2018.

VIEIRA, Adriana de Lacerda. Capacitismo na educação: barreiras atitudinais enfrentadas pelos alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 27, n. 1, 2021, pp. 133-150. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020270085>.