

## O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)?<sup>1</sup>

What do the policies and indicators reveal about the schooling of students with multiple disabilities in Brazil (1974-2021)?

¿Qué revelan las políticas y los indicadores sobre la escolarización de los alumnos con discapacidad múltiple en Brasil (1974-2021)?

**Andressa Santos Rebelo**

Professora doutora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, Brasil  
E-mail: [andressarbl@gmail.com](mailto:andressarbl@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>

**Márcia Denise Pletsch**

Professora doutora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, Brasil  
E-mail: [marciadenisepletsch@gmail.com](mailto:marciadenisepletsch@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0487>

*Recebido em 11 de julho de 2022*

*Aprovado em 13 de fevereiro de 2023*

*Publicado em 31 de março de 2023*

### RESUMO

A escolarização da população com deficiência múltipla ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto brasileiro. Nesse sentido, este artigo analisa os indicadores de matrículas de alunos com deficiência múltipla entre 1974 e 2021 e as orientações políticas para a educação dessa parcela da população. Em termos metodológicos, foram analisados documentos normativos e orientadores sobre o público da Educação Especial e levantamentos estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As análises mostraram, entre outros aspectos, aumento das matrículas de pessoas com deficiência múltipla em escolas comuns de ensino, falta de consenso sobre quem e quantos seriam esses alunos nos documentos oficiais, fragilidades nas diretrizes políticas sobre ações intersetoriais e estratégias educativas, sobretudo daqueles que demandam intervenções pedagógicas mais específicas, como o uso da comunicação alternativa, por exemplo, o caso das crianças acometidas pela Síndrome Congênita do Zika Vírus.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Deficiência Múltipla; Indicadores Educacionais.

### ABSTRACT

The schooling of the population with multiple disabilities still faces numerous challenges in the Brazilian context. In this sense, this paper analyzes the enrollment indicators of students with multiple disabilities between 1974 and 2021 and the political guidelines for the education of this share of the population. In methodological terms, normative and guiding

documents were analyzed on the public of Special Education and statistical surveys of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). The analyzes showed, among other aspects, the increase of enrollment of people with multiple disabilities in common schools, lack of consensus on who and how many students would be in official documents, weaknesses in the policy guidelines on intersectoral actions and educational strategies, especially those who require more specific pedagogical interventions, such as the use of alternative communication, for example, the case of children affected by the Congenital Zika Virus Syndrome.

**Keywords:** Special Education; Multiple Disability; Educational Indicators.

## RESUMEN

La escolarización de la población con discapacidad múltiple todavía enfrenta innumerables desafíos en el contexto brasileño. En este sentido, este artículo analiza los indicadores de matrículas de alumnos con discapacidad múltiple entre 1974 y 2021 y los lineamientos políticos para la educación de esta población. En términos metodológicos, fueron analizados documentos normativos y orientadores sobre el público de la Educación Especial y encuestas estadísticas del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Los análisis mostraron, entre otros aspectos, aumento en las matrículas de personas con discapacidad múltiple en las escuelas comunes de enseñanza, falta de consenso sobre quiénes y cuántos serían estos alumnos en los documentos oficiales, fragilidades en las directrices políticas sobre acciones intersectoriales y estrategias educativas, sobretodo de aquellos que exigen intervenciones pedagógicas más específicas como el uso de la comunicación alternativa, por ejemplo, el caso de los niños afectados por el Síndrome Congénito del Virus Zika.

**Palabras clave:** Educación Especial; Discapacidad Múltiple; Indicadores Educativos.

## Introdução

As investigações recentes sobre a incidência de deficiência múltipla entre os estudantes brasileiros retratam os obstáculos em seu processo de escolarização e as potencialidades do trabalho pedagógico no contexto da política de inclusão escolar. A temática “deficiência múltipla” tem sido pouco estudada pelas pesquisas em Educação Especial, sendo necessário compartilhar uma definição comum para permitir o avanço das análises sobre o tema no Brasil (LEITE; GATTI, 2019; PEREIRA; OLIVEIRA; COSTA, 2021; ROCHA, 2014, 2018; CAMPOS, 2023). Importante mencionarmos que, com a epidemia do Zika Vírus que acometeu mulheres grávidas fortemente entre os anos de 2015 e 2016, tivemos o nascimento de inúmeras crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) com deficiência múltipla severa (PLETSCH; SÁ; ROCHA, 2021; SÁ; PLETSCH, 2021).

Os dados de algumas investigações revelam que as práticas educativas e do sistema de apoio especializado têm sido insuficientes para atender às especificidades de aprendizagem desses alunos, sobretudo nos casos que demandam intervenções mais sistematizadas com comunicação alternativa que podem favorecer a participação educacional e social desses sujeitos, assim como a sua qualidade de vida (LIMA; ANDRADE; APARÍCIO, 2021; FREITAS; JACOB, 2019; AVELINO; FERRAZ, 2021). Há falta de formação e de conhecimento entre os profissionais da educação sobre as implicações da deficiência múltipla para a escolarização e de discussões sobre estratégias para que esses alunos participem das atividades e das práticas educativas (ROCHA; PLETSCHE, 2018). Assim, a participação dos alunos com deficiência múltipla nas práticas educacionais é marcada pela precariedade das condições sociais e institucionais. Em pesquisa realizada por Maciver *et al.* (2019), a participação na escola significa participar não apenas das atividades em sala de aula, mas inclui eventos escolares, viagens, esportes, artes e relacionamentos com adultos e amizades com colegas. Souza e Dainez (2016) já haviam sinalizado para a necessidade de mediações que potencializem a participação desse aluno no contexto escolar.

Pesquisas revelam ainda que, no processo educacional de alunos com deficiência múltipla matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em sala de recursos multifuncionais, por exemplo, há ausência de articulação com a classe comum (JACOB, 2017; PLETSCHE, 2015; ROCHA, 2014, OLIVEIRA, 2018). Mostram, também, problemas para definir quem são esses sujeitos e quantos integram o sistema educacional, assim como revelam fragilidades nas propostas educativas e políticas mais articuladas entre os instrumentos públicos como educação, saúde e assistência social (NUNES; FERNANDES, 2018; PLETSCHE; SÁ; MENDES, 2021).

Tomando essa realidade como pano de fundo, este artigo objetiva analisar os indicadores de matrículas de alunos com deficiência múltipla entre 1974 e 2021 e as orientações políticas para a educação dessa parcela da população.

## **Procedimentos metodológicos e éticos**

Este artigo apresenta resultados de projetos que temos desenvolvido desde 2012 sobre a escolarização de pessoas com deficiência múltipla e, mais recentemente, com deficiência múltipla em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus. A investigação foi aprovada pelo Protocolo de Ética 135/2021, Processo nº 23083.031153/2019-40.

Em termos metodológicos, para este artigo realizamos uma pesquisa documental. Foram consultados documentos oficiais normativos e orientadores sobre o atendimento dos alunos designados público da Educação Especial, assim como levantamentos estatísticos em Educação no período de 1973 até 2021. As fontes documentais da Educação Especial publicadas entre 1973, ano de criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e 2020 foram buscadas nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação (MEC)<sup>2</sup>, do Programa de Legislação Educacional Integrada (PROLEI)<sup>3</sup> – portal de legislação educacional suprimido –, do Portal da Legislação – Planalto<sup>4</sup>, e do Domínio Público<sup>5</sup>. A escolha por essas bases de dados eletrônicas deve-se ao fato de possibilitarem o acesso remoto a documentos legais e históricos, os quais muitos não estão disponíveis na forma física. O *corpus* de análise compõe-se por documentos que trazem definições ou menções à categoria deficiência múltipla.

O discurso sobre a deficiência múltipla na sociedade apresenta fragmentos dos textos educacionais (documentos oficiais, artigos científicos, publicações não acadêmicas, manuais etc.) e a elaboração dos documentos apresenta influências das forças sociais em disputa. A constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas mentes humanas, mas, como uma prática social, está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas, orientando-se para elas (FAIRCLOUGH, 2001). Acerca dessas questões, procuramos considerar um intervalo de tempo maior entre os documentos que possibilitasse a incorporação de materiais publicados desde a década de 1970, momento em que a Educação Especial se estabeleceu como uma política pública de abrangência nacional (KASSAR; REBELO; JANNUZZI, 2019).

Posteriormente, foram selecionados e organizados indicadores de matrícula de alunos com deficiência múltipla dos levantamentos estatísticos da Educação, disponibilizados na página *web* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>6</sup> e em suas publicações impressas. As estatísticas públicas relativas ao período de 1974 (ano do primeiro levantamento estatístico em Educação Especial, realizado pelo Serviço de Estatística do MEC) a 2021 foram obtidas por meio de resumo técnico e de Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica. Consultamos o resumo técnico de 1974 e as Sinopses de 1988, de 2002 e de 2021. Devido à forma com que os dados estão agregados nas fontes estatísticas, no ano de 1988, foram apresentadas as matrículas por Ensino Regular (provavelmente em sua maioria em classes especiais) e por instituições especializadas (majoritariamente privado-assistenciais), assim como, em 2021,

foram distinguidas matrículas em classes comuns e exclusivas (classes e escolas especiais).

Ao longo de sua história, as estatísticas definiram qualidades e características da humanidade em categorias populacionais. As características populacionais serviram como associações entre os grupos estatísticos de pessoas e os atributos de crianças em particular, embora previsões estatísticas não tenham, estritamente, qualquer poder preditivo sobre indivíduos (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016). O uso das estatísticas na avaliação em políticas públicas é arbitrário em determinados sentidos, por exemplo, quando sob os princípios da eficiência procura legitimar o corte de recursos e a descontinuidade de programas (JANNUZZI, 2020). Ao mesmo tempo, as estatísticas podem ser utilizadas para que se conheça as condições materiais e objetivas de vida da população, na proposição e na reivindicação por mudanças.

Para complementar nossa discussão sobre os aspectos conceituais e os processos educacionais presentes nas diretrizes oficiais para alunos com deficiência múltipla, também analisamos, sucintamente, os documentos que tratam das diretrizes políticas de Educação Especial, a saber: a) 1994 – Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a); b) 1999 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999); c) 2001 – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); d) 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e f) 2020 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a).

Para discutirmos sobre nossos achados, organizamos os resultados em dois eixos: a) O público com deficiência múltipla nas políticas de Educação Especial; e b) Matrículas de alunos com deficiência múltipla na Educação Básica. Os resultados serão apresentados seguindo uma ordem cronológica de publicação dos documentos.

## **O público com deficiência múltipla nas políticas de Educação Especial**

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na estrutura do MEC como um órgão diretivo para conduzir as políticas de Educação Especial no país (BRASIL, 1973). Naquele momento, o Governo brasileiro institucionalizou a atenção a populações com deficiência e outras necessidades educacionais nas escolas, o que incidiu sobre o planejamento de ações conjuntas a outros setores da administração pública, tendo em vista atender, entre outros, os alunos com deficiência múltipla.

Representando essa intenção, a Portaria Interministerial N° 186, de 10 de março de 1978, elaborada pelo MEC e pelo Ministério da Previdência e Assistência Social, estabeleceu que o atendimento educacional, “numa linha de ação preventiva e corretiva”, deveria ser organizado para diferentes “categorias e tipos de excepcionais”, entre elas, os “portadores de deficiência múltipla” descritos como “[...] alunos que apresentam deficiência em áreas diferentes, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação” (BRASIL, 1978, p. 2).

Na década de 1980, houve mudanças importantes na organização central da política de Educação Especial, decorrente da substituição do Governo Militar por um Governo eleito por voto indireto, o que se refletiu na extinção do CENESP, mas não em mudanças significativas em relação à política de Educação Especial, inclusive com a continuidade da atuação dos mesmos agentes políticos, ligados às instituições especializadas privado-filantrópicas (LANNA JUNIOR, 2010). Pouco antes da criação da Secretaria de Educação Especial que substituiria o CENESP, o MEC definiu e caracterizou a “clientela” do atendimento educacional prestado por órgãos ou por entidades públicas e particulares. Foi apresentada, entre outras categorias, os “portadores de deficiências múltiplas” como “[...] educandos que apresentam duas ou mais deficiências, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação” (BRASIL, 1986, p. 1), o que parece buscar condicionar esse grupo e uma educação especializada, alvo de uma área de conhecimento específica, com pouca relação com o ensino comum (NUNES, 2016).

Na década de 1990, ocorreram mudanças na gestão do Poder Executivo que levaram a descontinuidades nas políticas de Educação Especial. Nesse contexto, houve pressão de instituições privado-assistenciais sobre o Governo Federal (APAE, 1991; ARNS, 1991). Assim, continuam em cena esses atores, por meio do texto da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), promulgado no ano da Declaração de Salamanca, a qual anunciou a Educação Inclusiva (BRASIL, 1994b). Ainda assim, a Política de 1994 incorporou princípios difundidos pelos organismos internacionais, ao apontar a deficiência múltipla no contexto escolar como uma “necessidade educativa especial” (BRASIL, 1994a, p. 22-23), e a “[...] oferta de recursos pedagógicos adequados às necessidades dos portadores de deficiência múltipla” (BRASIL, 1994a, p. 51). No que diz respeito à Educação Inclusiva, a Secretaria de Educação Especial ainda tinha reservas, mantendo, na ocasião, o uso do termo “integração instrucional” no documento. Vejamos o que disse a Professora Rosita Edler Carvalho, Secretária de Educação Especial à época:

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

Temos estimulado a integração instrucional (portadores de necessidades especiais e ditos normais juntos, na mesma sala). Acreditamos que é possível e útil para ambos. Como as dificuldades são inúmeras e complexas, entendemos que trazer nossos alunos para as escolas públicas governamentais já é um grande avanço. Entretanto, há que agir com prudência, garantindo-se o êxito dos educandos e, principalmente, respeitando sua vontade (CARVALHO, 1993, p. 95).

Ainda em relação à deficiência múltipla, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a, p. 15) dispõe que ela é a associação, no mesmo indivíduo, de “[...] duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”. A ideia de associação de duas ou mais deficiências também permanece presente no Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). Em relação às necessidades educativas desses alunos, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a, p. 15) sinaliza que seriam “[...] priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas, nos aspectos social, de autoajuda e de comunicação”. Por sua vez, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência não faz menção específica aos alunos com deficiência múltipla, evidenciando uma generalização nas medidas e nas estratégias a serem adotadas para todo o público da Educação Especial, no que se refere aos processos educacionais (BRASIL, 1999).

Na eminência de uma mudança significativa no enfoque da política de Educação Especial empreendida pelo Governo brasileiro, que deixaria de atribuir um caráter predominantemente substitutivo a essa modalidade de ensino, para enfatizar o seu entendimento como serviço complementar/suplementar à escolarização comum no contraturno, no Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 (BRASIL, 2001a) publicado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, apresentou-se a ponderação de que:

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de **deficiências múltiplas e graves**, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem. (BRASIL, 2001a, p. 7, grifo nosso).

Para alunos com deficiência múltipla, essas diretrizes políticas previam a organização de classes especiais. Dizia-se que esse espaço poderia ser utilizado principalmente em localidades onde não havia a oferta de escolas especiais quando se detectasse, nesses

estudantes, “grande defasagem idade/série”, quando faltasse, ao aluno, “[...] experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum” (BRASIL, 2001a, p. 25). O documento indicava que as escolas da rede regular de ensino deveriam prever e prover, na organização de suas classes comuns, “temporalidade flexível do ano letivo”, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com graves deficiências múltiplas, de forma que pudessem “[...] concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série” (BRASIL, 2001a, p. 22).

Durante o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, no material do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, identificou-se a deficiência múltipla como a “[...] associação de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 2005, p. 16). Ao abordar a transição da “Educação Especial ao apoio educacional especializado” e as atribuições das escolas especiais, dizia-se que se vivia um momento de mudança, no qual as escolas especiais estariam relegadas a funções mais restritivas em relação ao papel que tiveram no passado recente.

O momento atual é de transição e de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em muitos países. Atualmente, em algumas nações, observa-se nas escolas especiais uma tendência para assumirem um duplo papel: escolarizar os aluno(a)s mais gravemente afetados e com **múltiplas deficiências** e que, em geral, não tiveram acesso à educação; atuar como centro de recursos de apoio à inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, estendendo seus serviços educacionais às escolas comuns. (BRASIL, 2006, p. 157, grifo nosso).

Entretanto, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI (BRASIL, 2008), não se faz menção explícita à categoria deficiência múltipla, apresentando como público da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A não menção à deficiência múltipla na Política de 2008 dificulta a tomada de decisão para os gestores locais nos estados e nos municípios e contribui para a invisibilizar esses estudantes na escola (ROCHA; PLETSCH, 2015). É preciso ressaltar que a maioria desses estudantes demanda de suportes e de apoios mais intensivos e, em determinados casos, de intervenções com recursos específicos de Tecnologia Assistiva, como mencionado na introdução deste artigo. Isso acaba afetando a qualidade da escolarização desses alunos como sinalizado nos estudos de Rocha (2014, 2018) e Campos (2022). Além disso, a invisibilidade nos

documentos oficiais pode provocar vazios de políticas públicas demandadas por esse grupo social. Por exemplo, no caso das crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV, a questão da intersetorialidade, prevista na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) –, e na própria PNEPEI (BRASIL, 2008), é central para o seu desenvolvimento e maior qualidade de vida (PLETSCH; ARAUJO; ROCHA, 2020; CAMPOS, 2022; ANTONIOLI, 2023).

Ainda sobre o conceito de deficiência múltipla, em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2007) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), o Censo Escolar da Educação Básica atualmente considera alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Possui, entre outras, de acordo com o documento “A consolidação da inclusão escolar no Brasil”, a seguinte classificação: “[...] deficiência múltipla - definida pela associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física)” (BRASIL, 2016, p. 66).

Importante lembrarmos que, no Governo de Dilma Rousseff, em 2011, a Secretaria de Educação Especial foi extinta, sendo criado um setor na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como pasta condutora das políticas para essa área. Em 2019, no Governo de Jair Bolsonaro, a Educação Especial passou a ser gerida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Como resultado da mudança de Governo, das diretrizes que guiarão a política educacional e da luta política mais ampla, ocorreram dois movimentos: na primeira alteração, há uma tentativa de incorporação da Educação Especial entre as demais políticas afirmativas de inclusão no campo dos Direitos Humanos; e, na segunda, há a intenção de delimitar a Educação Especial e a escolarização dos alunos com deficiência como modalidade especializada.

Em que pesem os avanços nacionais no âmbito dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, com o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), intitulada “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”<sup>7</sup>, suspensa ao final de 2020 pelo Supremo Tribunal Federal e revogada em 2023 no Governo Lula, podemos observar

um conjunto de retrocessos. Vejamos o que dizia a PNEE sobre o AEE em escolas públicas e em instituições especializadas privadas de caráter filantrópico:

O Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE é o espaço público ou privado (incluídos os espaços conveniados) onde podem funcionar Serviços de Atendimento Educacional Especializado e Serviços de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos – SAEE-BS, com salas de recursos específicas ou multifuncionais, de acordo com as demandas identificadas. [...]. O CAEE pode ter diversos formatos organizacionais, inclusive ser organizado por meio de consórcios de municípios. Pode, ainda, funcionar em parceria com instituições privadas ou sem fins lucrativos, com vistas a somar esforços e otimizar a acessibilidade nos deslocamentos de educandos que demandem um conjunto numeroso de serviços de atendimento educacional especializado, como os **educandos com deficiências múltiplas**. (BRASIL, 2020b, p. 67, grifo nosso).

Nesse documento, havia a sugestão de que os alunos com deficiência múltipla deveriam ser atendidos “[...] preferencialmente, num CAEE, visto que esses estabelecimentos reúnem especialistas das diversas áreas” (BRASIL, 2020b, p. 68), em parceria com instituições privadas ou sem fins lucrativos. Caso o sistema educacional local não disponibilizasse um CAEE, a equipe escolar e do AEE juntamente à família do aluno com múltiplas deficiências deveriam “[...] propiciar as melhores condições possíveis de atendimento às demandas específicas desse estudante, induzindo a rede de ensino a estabelecer um convênio na perspectiva intersetorial e colaborativa” (BRASIL, 2020b, p. 68). Dessa forma, responsabilizava-se a escola e, sobretudo, a família pelo atendimento intersetorial necessário para esses alunos. O papel da família foi sublinhado, ao argumentar que sua participação e seu protagonismo seriam “[...] determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem desse estudante, tendo em vista os encaminhamentos a serem empreendidos” (BRASIL, 2020b, p. 68). Há, portanto, uma prevalência do papel das instituições especializadas e da família e uma secundarização das responsabilidades dos sistemas de ensino e de outros instrumentos públicos, como o setor da Saúde e da Assistência Social, em uma tentativa de que essa condição permaneça como uma questão da esfera privada e não pública (coletiva) e, portanto, foco de políticas públicas.

É importante frisarmos a tentativa de estabelecer-se um arco de história em benefício da atuação das instituições privado-assistenciais, da responsabilidade das famílias e da ausência de compromisso do Estado, sobretudo no atendimento dos alunos com deficiências graves/severas. Historicamente, a mudança da concepção médica para pedagógica da deficiência caracterizou um avanço por sistematizar um conhecimento que possibilitasse a essas crianças alguma forma de vida em sociedade. Contudo, a

consequência foi que as crianças com deficiências mais graves e que não se sujeitaram ao processo disciplinar ou se tornaram capazes de garantir a sua própria manutenção foram confinadas, sob o auspício da ciência, no hospício<sup>8</sup>, “visto sua impossibilidade de educabilidade” (MÜLLER, 2000, p. 95). Em um determinado momento, foi dito que elas não se beneficiariam de um tratamento ou de uma educação (MÜLLER, 2000), cujo modelo era a reabilitação focada na deficiência e não nas possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos. Esses argumentos são utilizados ainda hoje na defesa de escolas e de classes especiais por dentro das políticas públicas, ao dizer-se que alunos com deficiência múltipla não se beneficiam da escola comum.

## Matrículas de alunos com deficiência múltipla na Educação Básica

Um maior dimensionamento foi dado à Educação Especial na década de 1970, com outras perspectivas se apresentando para atendimento aos “excepcionais”. A reforma do ensino por meio da Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), trouxe o princípio da universalização do ensino de 1° grau para a faixa etária de 7 a 14 anos, que não poderia excluir dessa intenção esse grupo (LEMOS, 1981). Tanto que, entre 1974 e 2014, o número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou nove vezes, enquanto o número de matrículas da população em geral na Educação Básica aumentou apenas 2,67 vezes. Por sua vez, a proporção de matrículas de alunos da Educação Especial em relação ao total de matrículas na Educação Básica não chegou a 2% dos registros (REBELO; KASSAR, 2018).

Na Tabela 1, apresentamos o número dos alunos da Educação Especial, por tipo de deficiência no Brasil, disponibilizado no primeiro levantamento estatístico realizado pelo Serviço de Estatística do MEC e pelo CENESP, ainda durante o regime militar em 1974.

Tabela 1 – Alunos da Educação Especial por tipo de deficiência no Brasil em 1974

Total	Deficientes da visão	Deficientes da audição	Deficientes físicos	Deficientes mentais	Portador de deficiências múltiplas	Portador de problemas de conduta	Superdotados
88.453	3.082	6.442	7.330	58.719	4.630	8.202	48

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Brasil (1975).

A deficiência múltipla encontrava-se distante de figurar entre os maiores registros. Foram contabilizados 58.719 alunos com deficiência mental, 8.202 portadores de problemas de conduta, 7.330 com deficiência física, 6.442 com deficiência auditiva, 4.630 “portadores de deficiências múltiplas”, 3.082 com deficiência visual e 48 superdotados. Essas nomenclaturas

seriam alteradas ao longo do tempo, sendo mantida a categoria deficiência múltipla nos levantamentos estatísticos posteriores.

Em resposta a uma maior atuação política dos movimentos de pessoas com deficiência que iria repercutir na Constituição Federal de 1988, em 1985, o Ministro da Educação entregou ao presidente José Sarney uma proposta de estudo sobre a Educação Especial no Brasil para a detecção de problemas e para a elaboração de propostas. O Presidente da República, por meio do Decreto N° 91.872, de 4 de novembro de 1985, instituiu o Comitê Nacional para Educação Especial, com o objetivo de traçar a política de ação conjunta para aprimorar a Educação Especial e integrar à sociedade as pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotadas (BRASIL, 1985).

A secretaria executiva do Comitê à época era ocupada pela diretora-geral do CENESP. Nas primeiras reuniões do ano de 1986, o Comitê teve dificuldades em encontrar dados estatísticos sobre a incidência da deficiência no país. Não era possível quantificar o público-alvo da Educação Especial. “Essa dificuldade converteu-se em uma das ações propostas, que recomendava a realização de um censo sobre a deficiência no Brasil” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 73). Para prosseguir com os trabalhos, o Comitê decidiu utilizar a média de incidência da deficiência calculada pela ONU, que previa, aproximadamente, 10% da população mundial com algum tipo de deficiência para países que não viviam situações de guerra e estabelecia a proporcionalidade por deficiência. A estimativa era a de que a deficiência múltipla correspondia a 1,3 milhão de pessoas (1% da população) (LANNA JUNIOR, 2010).

Ao final da década de 1980, foi realizado o levantamento da matrícula inicial de excepcionais no Ensino Regular e do número de excepcionais com atendimento educativo em instituição especializada (públicas e privadas), “por tipo de excepcionalidade”, como podemos visualizar na Tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula inicial de excepcionais no Ensino Regular e número de excepcionais com atendimento educativo em instituição especializada por tipo de excepcionalidade no Brasil em 1988

	Total	Cegos	Parc. cegos	Surdos	Parc. surdos	Def. físicos	Def. mentais	Def. múltipla	Portador de problema de conduta	Superdotados	Não Identificados	Não Informados
ER	78.322	1.255	1.451	8.412	2.114	3.858	54.729	2.066	2.198	190	1.962	87
IE	101.201	2.014	1.583	8.656	2.568	5.046	14.785	61.792	4.726	31	-	-
<b>Total geral</b>	<b>179.523</b>	<b>3.269</b>	<b>3.034</b>	<b>17.068</b>	<b>4.682</b>	<b>8.904</b>	<b>69.514</b>	<b>63.858</b>	<b>6.924</b>	<b>221</b>	<b>1.962</b>	<b>87</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do MEC/Inep de 1988 (BRASIL, 1991a, 1991b).

Legenda: ER: Ensino Regular; IE: instituição especializada; Parc.: Parcialmente; Def.: Deficientes/Deficiência.

Foram contabilizadas 78.322 matrículas de alunos “excepcionais” no Ensino Regular (provavelmente em sua maioria em classes especiais) e 101.201 em instituições especializadas (majoritariamente privado-assistenciais), totalizando 179.523 matrículas. A deficiência múltipla concentrava-se nas instituições especializadas (61.792 matrículas), enquanto a presença desse público no Ensino Regular era de 2.066 matrículas, quantidade ínfima se comparada às matrículas nos espaços exclusivos/segregados. Cerca de 96,7% das matrículas de alunos com deficiência múltipla pertenciam a espaços exclusivos, algo amplamente retratado pelas pesquisas em Educação Especial, sobretudo em relação à arbitrariedade dos critérios de encaminhamento para classes e escolas especiais (FERREIRA, 1992; KASSAR, 1999; TOREZAN; CAIADO, 1995). A deficiência múltipla correspondia a 35,6% do total de matrículas geral, percentual somente inferior ao de deficiência mental, o que mostra uma mudança em relação ao averiguado na década anterior, quando a deficiência múltipla ainda não figurava entre os maiores registros (BRASIL, 1975). Como podemos depreender considerando o Ensino Regular e as instituições especializadas em conjunto, em ordem decrescente, as “excepcionalidades” registradas foram deficiência mental, deficiência múltipla, surdez, deficiência física, problemas de conduta, surdez parcial, cegueira, cegueira parcial, não identificado, superdotação e não informado (Tabela 2).

Na Tabela 3, exibimos o número de matrículas de alunos portadores de necessidades educativas especiais, em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular, por tipo de necessidade educacional especial no início da década de 2000.

Tabela 3 – Número de matrículas de alunos portadores de necessidades educativas especiais, em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular, por tipo de necessidade educacional especial no Brasil em 2002

Total	Visual	Auditiva	Física	Mental	Múltipla	Altas habilidades/ superdotados	Portadores de condutas típicas	Outros
337.897	9.622	35.582	11.817	199.502	50.484	625	9.744	20.521

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Constavam 337.897 matrículas de alunos “portadores de necessidades educativas especiais”: 199.502 de alunos com deficiência mental, 50.484 com deficiência múltipla, 35.582 com deficiência auditiva, 20.521 com outras necessidades, 11.817 com deficiência

física, 9.744 portadores de condutas típicas, 9.622 com deficiência visual e 625 com altas habilidades/superdotados.

Novamente, a deficiência múltipla aparece como a segunda necessidade educativa especial mais prevalente, enquanto a deficiência mental possui o maior registro entre as necessidades educativas especiais (BRASIL, 2002). Somente em 2015, o Inep abandonou o uso da categoria deficiência mental para adotar, oficialmente, a nomenclatura deficiência intelectual (BRASIL, 2015b). Por sempre figurar entre os maiores registros ao longo da história, a população com deficiência intelectual e múltipla carece de investigações que retratem as suas condições de escolarização, considerando aspectos mais amplos de suas condições de vida. O Censo Demográfico de 2010 mostrou que as pessoas com deficiência intelectual eram as que mais sofriam desvantagens nos indicadores sociais de acesso ao trabalho, à renda e à alfabetização, cotejando essa condição com as demais categorias de deficiência (LOPES; GONZALEZ; PRIETO, 2021; CBEE, 2021).

Quanto às matrículas da Educação Especial em classes comuns e classes exclusivas, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, tem-se a subsequente distribuição em 2021. Atualmente, não há obrigatoriedade de laudo para o registro dos alunos com deficiência no Censo Escolar (BRASIL, 2014).

Tabela 4 – Matrículas da Educação Especial em classes comuns e classes exclusivas, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil em 2021

	Total PAEE	Cegueira	Baixa visão	Surdez	DA	Surdocegueira	Deficiência física	Deficiência intelectual	DMúlt	Autismo	AH/SD
Classes comuns	1.194.844	6.066	73.724	17.795	36.239	495	130.354	741.991	63.007	273.924	23.506
Classes exclusivas	156.077	1.048	3.456	4.046	2.751	83	22.767	130.926	23.055	20.470	252
<b>Total PAEE</b>	<b>1.350.921</b>	<b>7.114</b>	<b>77.180</b>	<b>21.841</b>	<b>38.990</b>	<b>578</b>	<b>153.121</b>	<b>872.917</b>	<b>86.062</b>	<b>294.394</b>	<b>23.758</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2021).

PAEE: Público-alvo da Educação Especial; DA: Deficiência Auditiva; DMúlt.: Deficiência Múltipla; AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação.

No Censo Escolar, o número de matrículas não designa, necessariamente, o número de alunos (BRASIL, 2021). Desde 2007, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), alunos que frequentam salas de recursos multifuncionais recebem dupla matrícula, como forma de incentivo às redes educacionais a aderirem à política implantada (REBELO; KASSAR, 2018). Na Tabela 4, estão descontadas as matrículas em AEE,

contabilizando-se, somente, as matrículas em classes comuns e exclusivas (classes e escolas especiais).

No ano de 2021, havia 1.350.921 matrículas gerais (em classes comuns e exclusivas). Destas, 1.194.844 estavam nas classes comuns e 156.077 em classes exclusivas. Em outras palavras, cerca de 88% do geral das matrículas estava no ensino comum. No que se refere às categorias, no geral, foi registrado em ordem decrescente: deficiência intelectual, autismo, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, surdez, cegueira e surdocegueira. Em todas as categorias, o maior número de matrícula concentra-se nas classes comuns. Há 63.007 matrículas de estudantes com deficiência múltipla em classes comuns e 23.055 matrículas em classes exclusivas, totalizando 86.062 matrículas (Tabela 4).

No primeiro levantamento estatístico em 1974, a deficiência múltipla foi a quinta categoria mais registrada, em 1988 e 2002, foi a segunda e, em 2021, foi o quarto maior registro (BRASIL, 1975, 1991a, 1991b, 2002, 2021). Os levantamentos estatísticos registraram evolução nas matrículas de estudantes com deficiência múltipla na Educação Básica, de 4.630, em 1974, para 86.062, em 2021 (Tabelas 1 e 4), acompanhando a ampliação das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, sobretudo nas classes comuns.

Apesar do aumento das matrículas entre 1974 e 2021, na atualidade, a dificuldade do acesso e da frequência desses estudantes às escolas prejudica a efetivação da escolarização; há práticas pedagógicas pouco sistematizadas e planejadas, bem como ausência de investimento em estratégias diferenciadas de ensino no ensino comum e nas classes especiais; falta articulação e trabalho colaborativo entre as docentes do ensino comum e da sala de recursos e o atendimento das especificidades de desenvolvimento dos alunos no processo de escolarização (ROCHA, 2018). Assim, é preciso pensarmos propostas sobre como os suportes e os apoios podem se constituir em instrumentos no desenvolvimento dos sujeitos, reconhecendo que, para a intersectorialidade das políticas públicas, a escola tem um papel fundamental como mecanismo de articulação, passível de potencializar as ações entre os setores para efetivar a inclusão educacional, social e melhorar as condições de vida desses alunos e suas famílias (ARAÚJO, 2021; SANTOS, 2021).

Recentemente, em atendimento às normas previstas na Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), restringiu-se o acesso aos microdados do Censo Escolar da Educação Básica com a remoção do acesso a bases

históricas (BRASIL, 2018), desconsiderando a necessidade de publicidade dos dados como informações de acesso público, nos termos da Lei N° 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) – Lei de Acesso à Informação. Apesar de se disponibilizar informações sobre o quantitativo de matrículas, de docentes e de turmas, elas estão agregadas em variáveis específicas, impedindo seu maior detalhamento e cotejamento. “Há um total de matrículas da educação especial incluídas, não podendo aferir em quais etapas/modalidades esses estudantes se encontram” (ABALF *et al.*, 2022, p. 2), assim como há um total de matrículas exclusivas, sem distinção entre classe exclusiva ou escola exclusiva.

## Considerações finais

Ao longo da história, permanece uma visão conservadora sobre como o poder público deve atender aos alunos com deficiência múltipla, pois predominantemente, a alternativa do Estado tem sido a de que esses estudantes se constituam como nicho de atuação das instituições privado-assistenciais segregadas. Essa visão é conservadora por optar pela não ampliação do direcionamento de recursos públicos a instituições e escolas públicas e pela manutenção do financiamento a instituições privado-assistenciais, que possuem histórico de atendimento a essa população desde o início do século XX (KASSAR, 1999). Os documentos educacionais, exceto a PNEEPEI que não menciona tais sujeitos de forma explícita (BRASIL, 2008), evidenciam essa preferência. No entanto, as estatísticas educacionais demonstram o contrário (BRASIL, 2021), quer dizer, que a população brasileira tem optado por matricular esses alunos nas escolas comuns, inclusive aquelas com a SCZV.

Em 1988, havia 61.792 matrículas de alunos com deficiência múltipla nas instituições especializadas (majoritariamente privado-assistenciais) e 2.066 no Ensino Regular (provavelmente em sua maioria em classes especiais) (Tabela 2). Em 2021, havia 63.007 matrículas de estudantes com deficiência múltipla nas classes comuns e 23.055 nas classes exclusivas (classes e escolas especiais) (Tabela 4), alterando completamente o quadro anterior de predominância da atuação das instituições especializadas sobre essa população, o que ocorre em relação a todo o público da Educação Especial.

A matrícula de alunos com deficiência múltipla em escolas comuns também tem sido observada no caso das crianças com a SCZV. Pesquisas indicam que essa escolha das famílias acaba favorecendo a participação da criança em atividades em casa e na escola, melhorando o desenvolvimento de sua funcionalidade, de sua inclusão educacional e

social. Além disso, acaba contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar da criança e de suas famílias (SÁ; PLETSCHE, 2021).

Tais constatações podem ser realizadas a partir de dados de acesso público, esforço de técnicos, de pesquisadores e da população do país, que financia o levantamento das estatísticas públicas por meio do recolhimento de impostos. As alterações na publicização dos dados do Censo Escolar interrompem um ciclo virtuoso na disponibilização de estatísticas públicas e de análise pelos pesquisadores em Educação, que, na área da Educação Especial nos últimos dez anos, se consolidou sob a forma de projetos conjuntos entre as universidades e o Inep (MELETTI; GONÇALVES, 2021; CBEE, 2021). Os prejuízos decorrentes dessa descontinuidade atingem a produção do conhecimento sobre as condições de escolarização do público da Educação Especial, entre os quais os alunos com deficiência múltipla consistem em uma importante e crescente parcela.

Descontinuidades como esta, levam a questionar se efetivamente, em todos os governos, ao longo desses 50 anos desde a criação do CENESP, os grupos de trabalho para formular as políticas de Educação Especial foram constituídos por professores que atuavam diretamente com esses estudantes.

Entendemos ter contribuído ao privilegiar fontes documentais pouco abordadas pela literatura na área da Educação Especial, com foco na deficiência múltipla, público por vezes invisibilizado nas políticas educacionais. A análise aprofundada dessas fontes em estudos futuros, que complementem os resultados desta pesquisa, pode vir a ampliar o conhecimento sobre a presença desses alunos nas escolas públicas e instituições especializadas brasileiras e subsidiar a implementação de políticas públicas para essa população.

## Referências bibliográficas

ANTONIOLI, Camyla. **A autonomia da criança com deficiência múltipla**: Um estudo sobre as práticas escolares inclusivas, interdependências e relacionais. 2023. 118 f. Qualificação (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ABALF et al. Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento público**. Brasil, [s. l.], 22 de fevereiro de 2022. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/pautaspoliticadas\\_inep\\_posicionamento\\_microdadosenem\\_2022\\_02\\_22\\_final\\_1.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/pautaspoliticadas_inep_posicionamento_microdadosenem_2022_02_22_final_1.pdf). Acesso: 9 mar. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Informativo APAE nº 09/91**. [S. l.]: APAE, 1991.

ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. **A chegada de crianças com a Síndrome Congênita Do Zika Vírus na Educação Infantil: formação de professores e inclusão educacional**. 2021. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2021.

ARNS, Flávio. **A face discriminatória do Ministro da Educação - Pronunciamento de 23 de outubro de 1991**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1991.

AVELINO, Monique Ornellas de Almeida; FERRAZ, Priscila Correia da Silva. Educação Inclusiva: olhar dos profissionais sobre as crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Gerência Regional de Educação Cajazeiras e Pirajá: um estudo transversal. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, e0056, p.251-268, jan./dez., 2021.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1971]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6426, 4 jul. 1973.

BRASIL. **Educação Especial**: dados estatísticos – 1974. v. 1. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Centro Nacional de Educação Especial, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1975.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978**. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Previdência e Assistência Social, 1978.

BRASIL. Decreto Nº 91.782, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16114, 5 nov. 1985.

BRASIL. **Portaria Nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: Ministério da Educação, Centro Nacional de Educação Especial, 1986.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Especial 1988**: ensino regular. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação de Informações e Planejamento, 1991a. v. 1.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Especial 1988**: instituições especializadas. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação de Informações e Planejamento, 1991b. v. 2.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994a.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

BRASIL. **Declaração Mundial de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 17, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2001a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2001b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2002.** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002.

BRASIL. **Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000009303.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 29 jun. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial, [2014]. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=15898&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid). Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2015.** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Especialmente artigos 4º, 7º e 11º. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2018]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm). Acesso: 31 mar. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 6, 1 out. 2020a.

BRASIL. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2020b. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica MEC/Inep – 2021.** Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl. **Desenvolvimento do Comunika**: aplicativo para comunicação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. 2022. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. A política da Educação Especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 93-102, out./dez. 1993. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2230/1969>. Acesso em: 29 jun. 2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

CBEE. Congresso Brasileiro de Educação Especial. IX CBEE: MR02 - Avaliação em Larga escala e Estudantes da Educação Especial. [S. l.], 2021. 1 vídeo (1h54min10s). Publicado pelo canal: Congresso Brasileiro de Educação Especial. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Xntmk9YbQ\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=Xntmk9YbQ_g). Acesso em: 28 out. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a Evolução sobre os serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 101-106, 1992.

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas; JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e186303, 2019.

JACOB, Rosangela Nezeiro da Fonseca. **Tempos e espaços escolares**: as experiências de duas alunas com deficiência múltipla em escola da rede municipal de ensino de São Paulo. 2017. 82 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de Programas Sociais em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista: conceitos, tipologias e etapas. **Revista Avaliação de Políticas Públicas - AVAL**, Fortaleza, v. 4, n. 18, p. 38-61, jul./dez. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais**: a institucionalização de pessoas com deficiência. 1999. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Educação Especial como Política Pública: Um Projeto do Regime Militar? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 61, 2019.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. (comp.). **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.

LEITE, Graciliana Garcia; GATTI, Melina Radaelli. Deficiência múltipla: revisão sistemática da produção discente do programa de pós-graduação em educação especial. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 4, p. 276-293, jul./dez. 2019.

LEMOS, Edison Ribeiro. **A educação de excepcionais**: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. 1981. 209 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

LIMA, Maisa Moraes de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Inclusão de alunos com deficiência múltipla: a construção de estratégias pedagógicas. **Plures Humanidades**, v. 21, n. 2, 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

LOPES, Ingrid Anelise; GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e232273, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232273>

MACIVER, D. *et al.* Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. **PLoS ONE**, San Francisco, v. 14, n. 1, e0210511, p. 1-22, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511>

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do Observatório da Educação. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 130-143.

MOREIRA, Juliano. **Quaes os melhores meios de assistencia aos alienados?** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o Pavilhão Bouneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 79-97, 2000.

NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NUNES, Isabel Matos; FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. Deficiência múltipla e escolarização: processos, política e desafios. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 217-238, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n1p217-238>

OLIVEIRA, Aneska Silva de. **As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE, 2007.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; OLIVEIRA, Sabrina David de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Definições dos termos deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial: uma revisão sistemática em teses e dissertações brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 153-175, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.12883>

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 45, n. 155, p. 12-29, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142862>.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

PLETSCH, Márcia Denise; ARAUJO, Patricia Cardoso Macedo do Amaral; ROCHA, Maira Gomes de Souza da. A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a Síndrome Congênita Do Zika Vírus (SCZV). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 193-210, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620202532924>

PLETSCH, Marcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 11-26, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; ROCHA, Maira Gomes de Souza da. Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 2971-2989, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16062>

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faisal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016165508>

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3989>

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla**. 2018. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROCHA, Maíra Comes de Souza da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROCHA, Maíra Comes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n1.p.112-125>

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70980>

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros; PLETSCHE, Márcia Denise. A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: intercessões entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117383, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17383.017>.

SANTOS, Julinete Vieira da Fonseca. **Diálogos intersetoriais para a promoção da inclusão educacional e o desenvolvimento de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV)**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2021.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINEZ, Débora. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 58-72, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p58-72>

TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para o debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 3, p. 31-37, 1995.

## Notas

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da pesquisa desenvolvida durante o estágio de Pós-Doutorado da primeira autora sob a supervisão da segunda, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processo 307437/2021-3 – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) – Processos 010.002186/2019 e SEI-260003/003636/2022.

<sup>2</sup> Legislação específica e documentos internacionais, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: 24 jun. 2022. Catálogo de Publicações, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article). Acesso em: 19 jan. 2022.

<sup>3</sup> PROLEI, disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei/>. Acesso: 15 jan. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso: 15 jan. 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso: 17 jan. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso: 20 jan. 2022.

<sup>7</sup> Uma análise detalhada desse Decreto (BRASIL, 2020a) pode ser vista em Pletsch e Souza (2021).

<sup>8</sup> Juliano Moreira, médico brasileiro que se ocupou da educação emendativa no início do século XX, afirmou em uma de suas obras: “Enquanto não chega, porém a era ideal, talvez utópica, de fechar manicômios por falta de loucos, como algures se fecham gafarias por falta de leprosos, temos que tratar daqueles e, portanto, procurar melhorar-lhes a sorte” (MOREIRA, 1909, p. 3307).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)