

## Artigo

# **A Educação Inclusiva no Brasil: Uma Avaliação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014/2024**

*Carla Roberta Dall Soto\**

### **Resumo**

O presente trabalho discute inclusão e educação de pessoas com deficiências, conversando com alguns autores sob a perspectiva histórico-cultural, que pesquisam o campo da aprendizagem, educação e inclusão nesta perspectiva. Ainda, foi feito um resgate das principais legislações brasileiras quanto à inclusão de pessoas com deficiências em nosso país desde a década de 1960 a 2014, início da vigência do atual Plano Nacional de Educação - PNE. Na sequência, foi abordada a meta quatro do PNE, suas projeções e alguns números do relatório do 4º ciclo avaliativo deste documento. Para finalizar, considerou-se uma variável no processo de consolidação da meta, sendo a formação inicial ou continuada de professores, de forma que possibilite estudar e pesquisar os contextos escolares em que estão atuando.

**Palavras-chave:** Educação. Inclusão. Deficiência. Metas.

### ***Inclusive Education in Brazil: An Assessment of Goal 4 of the National Education Plan 2014/2024***

### **Abstract**

This work discusses inclusion and education of people with disabilities, talking with some authors from a historical-cultural perspective, who research the field of learning, education and inclusion from this perspective. Furthermore, it reviews the main Brazilian legislation regarding the inclusion of people with disabilities in our country from the 1960s to 2014, the beginning of the current National Education Plan - PNE. Next, it brings the PNE fourth target, its projections and some numbers from the report of the 4th evaluation cycle of this document. To conclude, we consider a variable in the process of consolidating the goal, which we understand to be the training of teachers, whether initial or continued, in a way that makes it possible to study and research the school contexts in which they are working.

**Keywords:** Education. Inclusion. Disability. Goals.

\* *Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: [dallsotocarlaroberta@gmail.com](mailto:dallsotocarlaroberta@gmail.com)*

Não se trata mais, desse modo, de incluir para requerer desses sujeitos que se diferenciam como anormais apenas a sua presença como objetos, mas sim como sujeitos que participam ativamente desse jogo com suas capacidades, qualificações e limitações, subjugando-se, mais que às suas regras para poder simplesmente jogar a um dispositivo de inclusão que independe da expectativa de outrem em relação ao seu desempenho (PAGNI, 2017 p.267).

**C**onsiderando o excerto acima, no presente trabalho será estabelecido um diálogo com a meta quatro do Plano Nacional de Educação (PNE). Inicialmente será feito um breve histórico da Educação Inclusiva no país e algumas relações conceituais quanto à Educação Especial e Inclusão. Salientamos que a projeção era que esta conquista acontecesse considerando a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Ainda, neste artigo, busca-se trazer os números informados pelo último censo demográfico e o censo escolar, por meio de algumas tabelas e gráficos, baseados nas abordagens feitas pelo relatório do 4º ciclo avaliativo do PNE, relacionando às questões específicas do público alvo da meta 4.

## **1. Educação Inclusiva**

Em tempos onde é amplamente difundida a ideia de escola de todos e para todos, é importante que se pense em promover este direito de forma equânime e universal. É perceptível o quanto os espaços escolares e de aprendizagem são ricos e múltiplos por natureza, no entanto, muitas vezes, os educadores, gestores e sistemas educacionais, não oportunizam que isso aconteça.

Para (VIGOTSKI, 2008, p. 07), “a transmissão racional e intencional de experiências e pensamentos a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho.”

Sendo assim, propõe-se oportunizar o conhecimento a todos por meio de espaços e ações inclusivas, que possam promover esta ação intencional, através das relações educacionais e sociais, contando com o trabalho docente como um dos pilares fundamentais.

Conforme a Política de Educação Especial (BRASIL, 2018, p. 13), “o aluno da Educação Especial tem seu acesso garantido à escola comum. No entanto, muitas vezes, é privado da efetiva participação, dadas as dificuldades da escola em considerar suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem.”

A Educação Especial tem representado nos últimos tempos uma temática recorrente nas discussões que envolvem a educação formal, especialmente ao tratar das questões de inclusão/integração das pessoas com deficiência na sociedade e na escola regular. Tal destaque se deve, sem dúvida, ao fato de que inúmeras apresentam necessidades educacionais especiais. Torna-se imprescindível que a Educação Especial seja discutida e problematizada no interior das escolas para que se busquem alternativas de inovação didático-pedagógica que contribuam para o avanço em termos de construção de conhecimento por parte das pessoas com deficiência, cumprindo a escola com sua função social (ROZEK E VIEGAS, 2012, p. 37).

Nesta perspectiva, é imprescindível atentar-se às demandas que emergem da realidade das práticas escolares e torná-las objetos de pesquisas. Ouvir profissionais e educandos, dar voz às realidades educacionais do dia a dia das escolas e aprender com humildade e honestidade farão parte desse processo. A partir disso, é indispensável que sejam propostos modelos metodológicos e curriculares que venham de encontro às necessidades observadas, que se configuram na produção e assimilação do conhecimento de forma estruturada e significativa, com base nos conceitos científicos, nas habilidades e competências educacionais.

A escola é o espaço reservado socialmente à aquisição de conhecimento e precisa cumprir este papel social. Se não for assim, a insistência e a permanência de crianças e jovens nesta estrutura não é justificável. O conhecimento precisa levar as pessoas do lugar onde se encontram para outro lugar, modificá-las, fazer sentido para suas vidas, transformar. Para (VIGOTSKI, 2008, p. 116).

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio de seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo.

Nesse contexto, diversas perguntas circulam rotineiramente no fazer pedagógico. As respostas, no entanto, não são algo surreal, místico ou medicinal, mas que todos são capazes de aprender, em ritmos diferentes e com linguagens diferentes. Dessa forma, cabe ressaltar a necessidade de adaptações e adequações curriculares e metodológicas que forem necessárias para tanto. Nesta perspectiva, trabalhar baseando-se em metodologias diversificadas, onde há participação e protagonismo das pessoas e o conhecer torna-se algo pretendido, tem se mostrado mais adequado.

Vigotski em seu livro *Pensamento e Linguagem*, aborda tentativas de responder como acontece o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança. Primeira teoria, em Vigotski (2008, p. 117),

[...] que ainda é a mais amplamente aceita, considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si. O desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento. Um dos aspectos típicos dessa escola de pensamento são as suas tentativas de separar, com muito cuidado, os produtos do aprendizado, supostamente com o propósito de encontrá-los na sua forma pura. Nenhum investigador até hoje foi capaz de realizar isso.

Os seres humanos, em seu desenvolvimento, obtêm ganhos ao longo da vida pelos processos naturais de filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Para (ZAMONER, 2012, p. 15),

Em Vigotski, este processo de evolução dos comportamentos tipicamente humanos se dá a partir do desenvolvimento de planos genéticos, ou seja, das quatro entradas de desenvolvimento (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) que juntas caracterizam o funcionamento psíquico e cognitivo dos sujeitos.

Entende-se haver um corpo biológico e um corpo social, que estão intimamente ligados e que se inter-relacionam constantemente. Porém, este último dependerá de oportunidades em experiências sociais e comunitárias para se desenvolver, sempre em uma relação mediada a partir dos signos sociais.

Seguindo em sua segunda teoria,

[...] identifica dois processos. Foi originalmente exposta por William James, e baseia ambos os processos na associação e na formação de hábitos, transformou assim a instrução num sinônimo de desenvolvimento. Essa concepção, passa, no presente momento, por um processo de renascimento, tendo em Thorndike o seu principal defensor. A reflexologia, que traduziu o associacionismo para a linguagem da fisiologia, vê o desenvolvimento intelectual da criança como uma acumulação gradual de reflexos condicionados; e a aprendizagem é vista exatamente da mesma forma. Como o aprendizado e o desenvolvimento são idênticos, nem sequer se questiona a relação concreta entre eles (VIGOTSKI, 2008, p.119).

Desta maneira leva-se algum tempo para adquirir habilidades básicas e construir humanos socialmente desenvolvidos no processo de vida, de interação, relações sociais e aprendizagem entre seus pares. Quanto maiores forem as experiências proporcionadas aos alunos, maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento, pois estas oportunidades são parte importante de um processo de aprendizagem efetivo, que conduz à elaboração de conceitos com significados.

E como terceira ideia teórica,

[...] representada pelo gestaltismo, tenta reconciliar as duas teorias anteriores, evitando as suas deficiências. Embora esse ecletismo resulte numa abordagem um tanto inconsistente, realiza uma certa síntese das duas concepções opostas. Koffka afirma que todo desenvolvimento tem dois aspectos: a maturação e a aprendizagem. Embora isso signifique aceitar, de uma forma menos extrema, os dois pontos de vista antigos, a nova teoria representa um avanço em relação às outras duas (VIGOTSKI, 2008, p. 119).

Desta forma pode-se perceber a relação que existe entre o desenvolvimento biológico e as relações sociais mediadas. Em constante evolução, os sujeitos vão se construindo e completando seus processos de maturação.

Conforme Mendes e Silva (2014, p. 07):

[...] nas últimas décadas, nos discursos sobre a educação escolar e a escola, tem sido com um apontar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando fortemente determinado pelas relações de poder que distribuem desigualmente as oportunidades de sucesso escolar aos diferentes grupos socioculturais. Nesse sentido, os documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social por meio de um conjunto organizado de significados e práticas que estão relacionados a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento.

O currículo não é neutro. Ele é um território de escolhas, permeado pelas influências sociais e culturais, mais de quem o produz do que de quem o executa. Neste sentido, como um espaço de poder, há disputa pelas pautas que interessam a determinadas demandas e grupos. É importante que a Educação Inclusiva faça parte desta pauta, estando presente nos estudos pedagógicos dos currículos escolares e na produção de conhecimento científico e de bases legais, no que tange a esta modalidade de ensino.

## **2. Legislação da Educação Inclusiva no Brasil - 1960 a 2014**

A educação inclusiva foi formalizada no Brasil em 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Em períodos anteriores havia algumas tentativas formais que tratavam sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiências. Na sequência, será discutido sobre o percurso histórico das legislações nacionais quanto ao atendimento para pessoas com deficiências, considerando o histórico.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961 – Lei Nº 4.024: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

A integração pressupõe que os sujeitos devam se adaptar aos espaços, sejam sociais, educacionais, entre outros, e não que os espaços pensem em atender as necessidades e individualidades das pessoas.

Na segunda LDB de 1971 – Lei Nº 5.692: “os alunos com deficiências físicas ou mentais, deverão receber tratamento especial”. Aqui percebe-se que a denominação muda de excepcionais para alunos com deficiências. Parece ser algo simples, mas pressupõe uma importante mudança. Não se traduz em uma excepcionalidade, mas em uma pessoa com um déficit.

Em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 208, determina que é dever do Estado “garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p.10),

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Nos artigos 205 e 206 da carta magna, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Em 1989 – Lei Nº 7.853: “Integração social das pessoas com deficiência”, obriga a inserção de escolas especiais e matrícula compulsória de pessoas com deficiência que sejam capazes de se integrar no sistema regular, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares.”

Em 1990 – Lei Nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante o AEE às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Entre muitas outras garantias de direitos para crianças e adolescentes, o ECA foi um marco legal muito importante para o país, considerando que eles merecem ser cuidados, protegidos, educados e alimentados. Além disso, vê adolescentes e crianças com deficiências como sujeitos providos de direitos.

Em 1994, foi criada a primeira Política Nacional de Educação Especial. No contexto da inclusão escolar, esta política é considerada um atraso, ao propor a chamada “integração instrucional”. Essa abordagem estipula que apenas as crianças com deficiência que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos 'normais'” podem ingressar em classes regulares.

No ano de 1996 – Lei N° 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que está em vigor até o momento atual, cita: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.” Além disso, trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 1999 – Decreto N° 3.298, regulamenta a Lei n° 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País.

Em 2001 – Lei N° 10.172 que estabelece o PNE anteriormente, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.



Já em 2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2, determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.”

A partir da LDB de 1996, percebe-se que começa haver uma preocupação maior com o atendimento dos alunos da educação especial, havendo um olhar diferenciado para a qualidade de ensino.

No ano de 2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002, institui as Diretrizes Curriculares para a formação de professores. No que tange à interpretação, a Educação Inclusiva deve contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.”

Ainda em 2002 – Lei Nº 10.436/02, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No ano de 2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trabalha com a infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

Em 2007 – Decreto Nº 6.094/07,

[...] dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em 2008, um dos mais importantes marcos históricos para a Educação Inclusiva em nosso país foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

A partir daí, a inclusão passou, efetivamente, a fazer parte dos debates da educação do país. Isso ocorreu por meio dos sistemas de ensino, nas unidades escolares, pelo poder executivo e judiciário de todo o Brasil.

Desta forma, ainda em 2008 foi lançado o – Decreto Nº 6.571, que Dispõe sobre o AEE na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento de tal modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. Assim, este atendimento ganha uma importante força e um espaço ampliado nas instituições escolares.

Já em 2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB “institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Nestas diretrizes, foi previsto que o AEE deverá funcionar no contraturno escolar e em salas específicas de atendimento multidisciplinar.

No ano de 2011 – Decreto Nº 7.611,

[...] revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Ainda em 2011 – Decreto Nº 7.480, “até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)”.

Em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta legislação representa um marco importante no reconhecimento e na garantia dos direitos específicos das pessoas dentro deste espectro.

A meta que trata do tema no atual PNE (2014), como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é:

[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que pode abrir espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Desta forma, foi realizado um apanhado geral das principais legislações sobre Educação Inclusiva no Brasil das décadas de 1960 a 2014. Salienta-se que o próximo capítulo abordará a avaliação da Meta 04 do PNE decênio 2014 - 2024, a partir do Relatório do 4º ciclo avaliativo.

### **3. Avaliação da Meta 04 do Plano Nacional de Educação (Relatório do 4º Ciclo)**

O PNE decênio 2014-2024, é um importante instrumento de planejamento e orientação para os sistemas de ensino de todo país. A partir da Conferência Nacional de Educação - CONAE, que aconteceu no ano de 2010, foram levantados importantes elementos que contribuiriam com a elaboração do PNE, que foi lançado em 2014, com vigência para os próximos dez anos.

Conforme o PNE (BRASIL, 2015, p. 09),

[...] constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional

capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Importantes e audaciosos objetivos foram pensados no momento da promulgação do PNE em 2014, visto o que era passível de reflexão de acordo com o momento histórico e político vivido.

Ainda conforme o PNE (BRASIL, 2015, p. 10),

[...] a universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes, entre outros objetivos do PNE, devem ser observados sob a época da universalização e também da redução das desigualdades que incidem sobre cada uma dessas dimensões e que impõem, por vezes, uma apropriação desequilibrada das oportunidades educacionais.

Com base neste trecho do texto do PNE, nota-se haver intenção de minimizar os efeitos das desigualdades nas diferentes etapas educacionais, considerando o advento da inclusão e admitindo que há desequilíbrio nas oportunidades educacionais.

### ***3.1 A Partir do Relatório Avaliativo do 4º Ciclo***

A seguir a discussão será conduzida com base no censo demográfico 2010 e no censo escolar período de 2013 a 2021. Alguns diálogos foram estabelecidos durante o texto na intenção de problematizar os números apresentados.

Em consonância com o Relatório (BRASIL, 2022, p. 111),

Para o monitoramento da evolução da meta, foram construídos três indicadores:

Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.

Indicador 4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, (TGD) transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Indicador 4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional

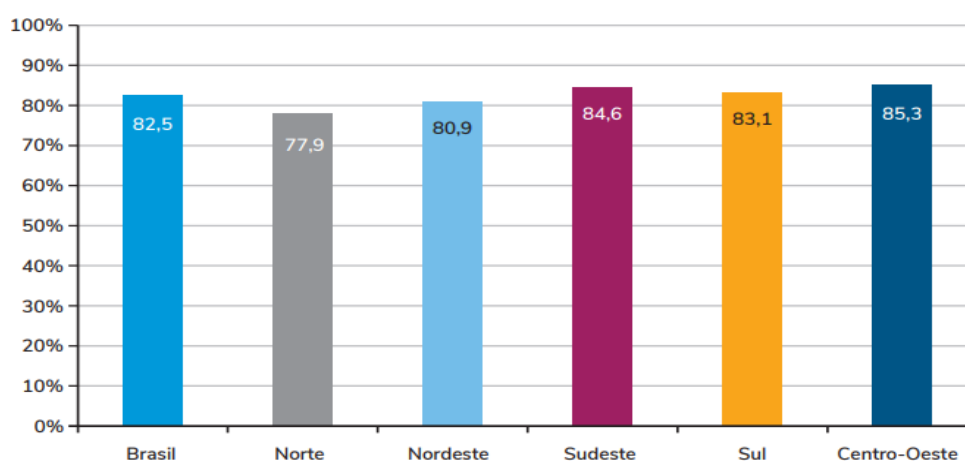
especializado.

O monitoramento da Meta 4 enfrenta duas limitações importantes. A primeira é a defasagem temporal dos dados do Censo Demográfico de 2010 utilizados para o monitoramento do Indicador 4A. A segunda limitação é de natureza metodológica, uma vez que o censo demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, ao passo que o Censo da Educação Básica, utilizado para o monitoramento dos Indicadores 4B e 4C, identifica as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, o que gera bases de dados diferenciadas.

No gráfico a seguir, são apresentados os números da população de 4 a 17 anos que frequenta a escola, considerando os dados do censo demográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Salienta-se que a projeção era alcançar 100% da população, nesta condição, atendida até 2024.

Para o Relatório (BRASIL, 2022, p. 112),

**Gráfico 1:** Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, por Brasil, e grande região - 2010



**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Demográfico 2010/IBGE. Disponível no Relatório (BRASIL, 2022, p. 112).

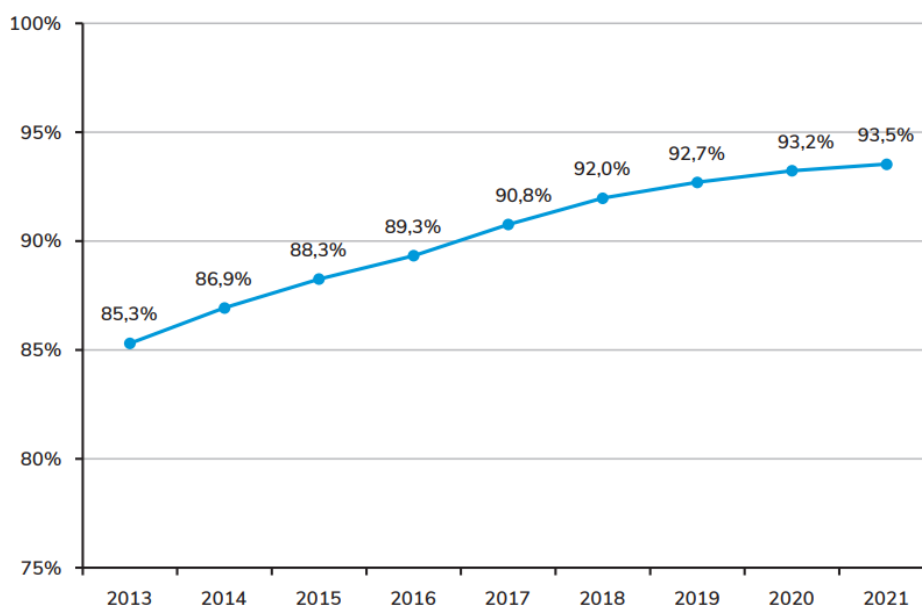
Nesse contexto, identificou-se que o atendimento escolar da população com deficiência no Brasil em 2010 era de 82,5%, estando ainda distante da universalização. Das regiões brasileiras, a que apresentou o maior percentual de atendimento foi a Centro-Oeste, com 85,3%. O menor índice foi encontrado na região Norte, com 77,9%.

De acordo com o Relatório (BRASIL, 2022, p. 112),

Desagregando-se os dados do Censo Demográfico 2010 por unidades da Federação, os cinco entes com maior taxa de cobertura de crianças e adolescentes alvo da meta frequentando a escola são: o Distrito Federal, com 90,4% do público-alvo da meta nas escolas, seguido pelos estados de Santa Catarina (86,7%), São Paulo (85,5%), Rio de Janeiro (85,3%) e Mato Grosso (84,6%). As menores taxas de cobertura do público-alvo da meta encontram-se nos estados do Amazonas (75,5%), Piauí (76,7%), Acre (77,7%), Pará (78%), Tocantins (78,9%), Rondônia (79,5%) e Maranhão (79,5%), com o menor percentual de frequência à educação básica do público-alvo da meta.

Conforme observado anteriormente, os estados com maior e menor taxa de público incluído no atendimento escolar concentram-se respectivamente em estados da região Centro-Oeste e Norte.

**Gráfico 2:** percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Brasil - 2013-2021.



**Fonte:** Elaborado pela Direção de Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021). Disponível no Relatório (BRASIL, 2022, p. 116).

O gráfico acima, considerando os dados do censo escolar do período 2013 a 2021, mostra uma curva crescente, apresentando 8,2% em uma janela de 8 anos. No momento avaliado, faltariam 7,5% para atingir a meta que é a universalização de matrículas até 2024, restando 3 anos de vigência do plano.

Na sequência serão apresentados alguns dados de matrículas, por estados da federação, de alunos em classes comuns de educação básica, alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Desta forma no Relatório (BRASIL, 2022, p. 119),

Próximo do cumprimento do Indicador 4B da Meta 4, com percentuais de matrículas acima de 98%, estão os estados de Santa Catarina (99,9%), Alagoas (99,8%), Pará (99,8%), Piauí (99,8%), Roraima (99,7%), Paraíba (99,5%), Bahia (99,5%), Ceará (99,4%), Amapá (99,4%), Rondônia (98,9), Pernambuco (98,7%) e Sergipe (98,2%). No período, entre as unidades da Federação, o maior crescimento do indicador ocorreu no Distrito Federal, com uma variação de 15,2 p.p., seguido de Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Amazonas, todos com crescimento acima de 10 p.p. no período. Os estados de Goiás e Roraima apresentaram uma pequena redução percentual no período, de 0,2 e 0,3 p.p., respectivamente.

Com base nestas informações, verifica-se que oito estados da federação estavam com números de matrículas acima de 98%, no período de 2013 a 2021, demonstrando uma importante marca. Destes, cinco estados apresentaram um bom percentual de crescimento e dois estados demonstram um decréscimo nos números.

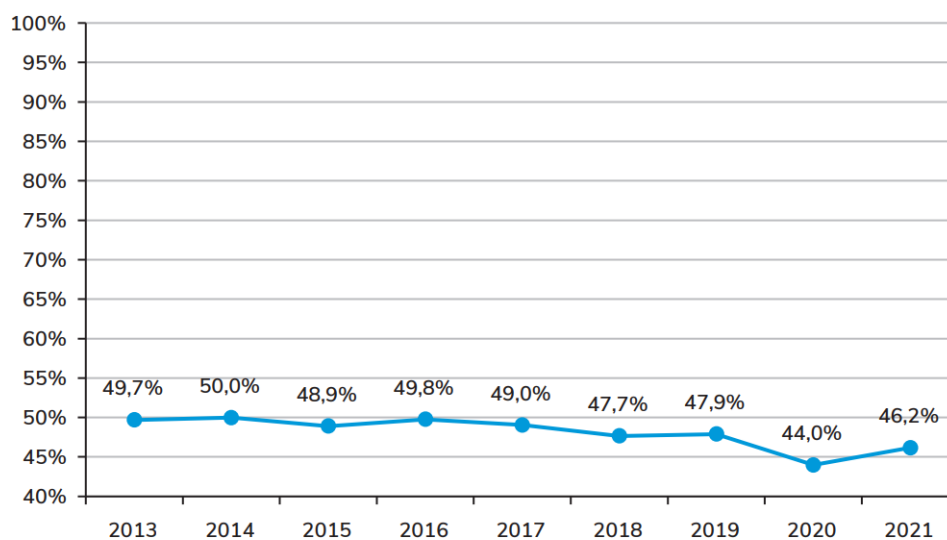
Quanto ao indicador 4C, que se refere ao AEE, serão trazidos os números com base em uma avaliação de toda a federação.

Para o Relatório (BRASIL, 2022, p. 122),

Em 2021, 46,2% das matrículas do público-alvo da meta receberam atendimento educacional especializado, o que, em termos nominais, representa 503.342 matrículas. No período entre 2013 e 2021, houve uma redução de 3,5 p.p. no indicador, sendo que os dois últimos anos apresentaram os menores percentuais da série, 44% em 2013 e 46,2% em 2021.

O gráfico 3, conforme o Relatório (Brasil 2022, p. 123), retrata o percentual de matrículas na educação básica, para alunos nas condições estudadas.

**Gráfico 3:** percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado - Brasil - 2013-2021



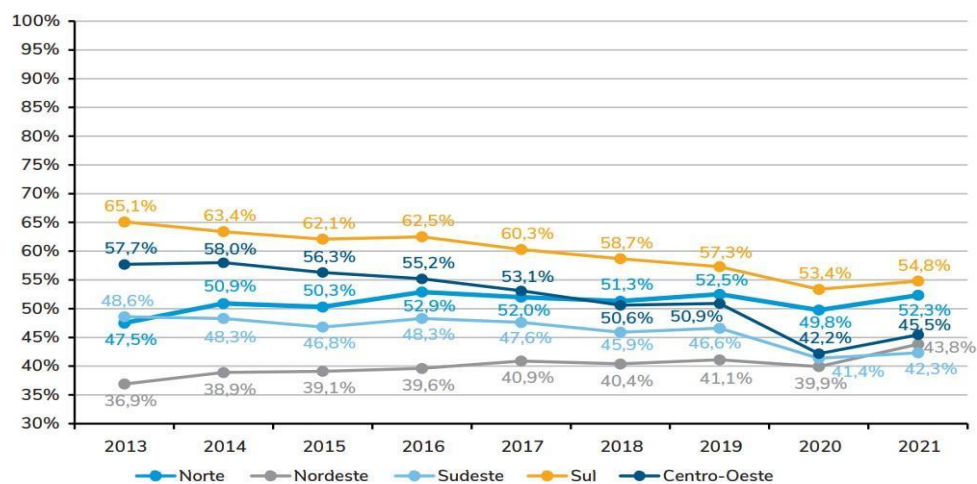
**Fonte:** Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021). Disponível no Relatório (BRASIL, 2022, p. 123).

Nesse sentido, é necessário que se faça duas considerações a partir deste gráfico. A primeira consiste no fato de o AEE não ser de matrícula obrigatória e ser ofertado no contraturno escolar, dificultando a frequência deste público. O segundo ponto, reflete a necessidade de considerar a pandemia de COVID-19 enfrentada principalmente no ano de 2020, onde o gráfico acima traz a maior queda nas matrículas.

Na sequência é apresentado o gráfico de matrículas por grande região da federação, conforme o Relatório (BRASIL, 2022, p. 124).



**Gráfico 4:** percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que receberam Atendimento Educacional Especializado - Grandes regiões - 2013-2021.



**Fonte:** Elaborado pela Dire/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021). Disponível no Relatório (BRASIL, 2022, p. 124).

Conforme ilustrado, há uma queda em todas as regiões no ano de 2020, sendo que o Sul teve a queda mais expressiva do período analisado e o norte e nordeste apresentaram pequeno crescimento.

Desta forma, foram apresentados os números referentes à Meta 04 do PNE, com base no relatório do 4º ciclo avaliativo. Para os educadores, fica a necessidade de acompanhamento contínuo dos dados quanto a universalização de acesso do público da educação especial ao ensino e a escolarização. Ademais, é indispensável a compreensão de que a inclusão pressupõe garantir acesso e permanência com qualidade de toda a diversidade.

### Considerações Finais

O processo de sucesso ou fracasso escolar também é atravessado pela formação dos profissionais que atuam nas escolas, seja ela inicial ou continuada.

Considerando que as ações formativas são desencadeadas pelas políticas educacionais pensadas e produzidas com determinados interesses e almejando alguns focos de atuação, podem fazer a diferença nos contextos de

práticas de atuação e nos resultados alcançados com o trabalho docente. Salienta-se a importância de haver mecanismos democráticos e participativos nestas deliberações, envolvendo as pessoas, já que serão afetadas pelas políticas e considerando seus contextos e lugares de fala.

No contexto político, os estudos críticos em políticas (ECP), reconhecem que a política reflete os valores de grupos específicos, sendo formulada e promulgada em um dado contexto (BALL; MAINARDES, 2024, p.170).

Para Silva e Frison (2021, p. 3),

A educação, na perspectiva da inclusão, apresenta peculiaridades que exigem dos professores uma sólida formação teórico-prática que lhes permita desenvolver suas atividades de ensino de forma intencional, refletida e planejada. Para Martins (2010), compreendemos a formação de professores “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (p. 14). (Martins, 2010 *apud* Silva; Frison, 2021, p. 3).

Por meio do texto das autoras, observa-se que a realidade social está intimamente ligada aos processos de formação profissional e irá refletir na prática docente. Sendo assim, uma formação continuada ou inicial que considere momentos históricos e contextos educacionais terá possibilidades de oferecer por meio de suas escolhas pedagógicas um trabalho coerente e que contemple as diversidades.

Conforme Libâneo, (2012 p. 23),

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que aprenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino).

As palavras do autor refletem a realidade da educação brasileira. Sistemas de ensino que apresentam migalhas aos alunos e profissionais, descaso evidenciado pelos ranqueamentos do país em comparação com outros, em relação à educação mundial.

**Carla Roberta Dall Soto** é Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Especialização em Educação Especial Diversidade e Inclusão pela UNOESC e Especialização em Gestão Escolar pela UFSC. Servidora da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn) da UFFS.

**Contato:** [dallsotocarlaroberta@gmail.com](mailto:dallsotocarlaroberta@gmail.com)  
**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9985308328273775>  
**Orcid:** <https://orcid.org/0009-0009-0323-6119>

Artigo recebido em: 13/05/2024  
Aprovado em: 20/06/2024

Como citar este texto: DALL SOTO, Carla Roberta. A Educação Inclusiva no Brasil: Uma Avaliação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014/2024. **Perspectivas Sociais**, Pelotas, vol. 10, nº 02, p. 110-130, 2024.

## Referências bibliográficas

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em 15 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim Arantes (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80, 2014. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n80.2014>.

PAGNI, P. A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Rev. Bras. Educ.** 22 (68), 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226813>

ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan (Org.). **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

SILVA, Neusa Cristina Pereira da; FRISON, Marli Dallagnol. Práticas de

formação continuada de professores para o ensino inclusivo de crianças com deficiência intelectual. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, n. 2. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMONER, Angela. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária**. Orientadora: Solange Maria Alves. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/718/1/ZAMONER%2C%20Angela.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2023.