



A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DO OBJETIVO 9 DO PL Nº 2.614/2024 – NOVO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO *

Flávia Faissal de Souza^I

Alvana Maria Bof^{II}

Lis de Lima Candeia^{III}

<https://doi.org/10.24109/9786558010920.ceppe.v11.6992>

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise preliminar do Objetivo 9 do Projeto de Lei nº 2.614/2024 do novo PNE, que estabelece a garantia do acesso, da oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Tomando o Objetivo 9 e suas quatro metas, considera o conteúdo de suas proposições, os possíveis indicadores e fontes de dados disponíveis e necessárias para o seu monitoramento. Realiza-se, inicialmente, uma breve discussão da temática no PNE (2014-2024),

^I Professora Associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

^{II} Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutora em Educação pela The George Washington University (Estados Unidos).

^{III} Graduada em Ciência de Dados pela Universidade Cruzeiro do Sul e pós-graduanda em Data Science e Analytics pela Universidade de São Paulo.

passando-se, a seguir, à análise no Projeto de Lei nº 2.614/2024. Após a comparação dos dois documentos, efetua-se um levantamento e análise de possíveis indicadores e bases de dados existentes e necessárias ao monitoramento das metas. Ao final, tecem-se considerações destacando-se questões, desafios e sugestões/recomendações sobre o monitoramento das metas do Objetivo 9.

Palavras-chave: Educação especial, educação bilíngue de surdos, Plano Nacional de Educação, monitoramento.

INTRODUÇÃO AO TEMA/CONTEXTUALIZAÇÃO¹

Os anos 1990 foi um período importante, no cenário internacional, de elaboração e divulgação de diretrizes para a universalização da educação básica e equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência, no âmbito das políticas de combate à pobreza (Unesco, 1990, 1994; Unga, 1994). No Brasil, esse movimento, alinhado à Constituição Federal de 1988, impulsionou mudanças significativas nas diretrizes políticas da modalidade educação especial, impactando inclusive a elaboração da Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

Na esfera federal, com o intuito de criar diretrizes políticas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foi lançado, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tinha como foco a formação de gestores e professores para a construção de redes de ensino inclusivas. O programa foi elaborado em diálogo com os 28 objetivos e metas que compunham o item 8 – educação especial do PNE 2001-2011 (Brasil, 2001) e com o contexto da época, pois, em 1998: “Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial”, sendo que 53,1% dos alunos estavam matriculados na rede privada (Brasil, 2001). Nesse cenário, a modalidade educação especial era majoritariamente ofertada pelas instituições privadas assistencialistas com financiamento público (Jannuzzi, 2004).

Em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e de seu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando aprofundar as estratégias de indução de políticas pautadas nos princípios da educação inclusiva, os programas com foco nos alunos público da educação especial foram ampliados no escopo da Meta IX, que tratava de: “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades

¹ O artigo apresenta uma análise preliminar do Objetivo 9 do PL nº 2.614/2024, considerando sua atual etapa de tramitação no Congresso Nacional. Seu propósito é contribuir para a discussão de aspectos conceituais e técnicos envolvidos na concepção, modelagem, cálculo e análise de possíveis indicadores de monitoramento. Ressalta-se o caráter preliminar das análises, uma vez que o processo de efetiva definição dos indicadores só ocorrerá após a aprovação da lei do Novo PNE.

educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007).

A ambiência desse momento político era marcada pelo lançamento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 2006. O documento foi ratificado pelo Brasil em 2009, com *status* de emenda constitucional (Brasil, 2009). Isso, posteriormente, favoreceu a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), estabelecendo os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva como políticas de Estado.

Nesse processo, em 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com posterior homologação de seus documentos normativos. Essa política tem como objetivo garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008). Para tal, define como foco a matrícula dos estudantes público da educação especial nas escolas regulares de ensino, com suporte da modalidade educação especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado no contraturno como apoio complementar ou suplementar, e não mais substitutivo ao ensino regular. Essa política indica a centralidade do papel do Estado na educação dos alunos público da educação especial, embora a parceria público-privada ainda esteja garantida, inclusive com repasses de verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2011; 2020).

Já sob as diretrizes da PNEEPEI, em 2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu, na Meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Esse documento reforça o direito à educação dessa população, enfatizando o papel do AEE.

A repercussão desse PNE na escolarização das crianças e jovens com deficiência, TGD² e altas habilidades ou superdotação foi acompanhada nas análises dos relatórios de monitoramento e de outros estudos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no transcorrer da vigência do Plano, os quais servem para subsidiar a elaboração do Novo PNE (PL n° 2.614/2024), em tramitação no Congresso Nacional. Nesse Projeto de Lei, o tema é tratado especificamente no Objetivo 9, que busca garantir o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação

² O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído na coleta dos dados do Censo Escolar, em 2019, por transtorno do espectro autista (TEA), em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei n° 12.764/2012). Este relatório, contudo, manteve a nomenclatura presente na lei do PNE (Lei n° 13.005/2014).

especial (PAEE) e da educação bilíngue de surdos (PAEBS), em todos os níveis, etapas e modalidades, apresentando quatro metas.

O objetivo deste estudo é fazer uma análise preliminar do Objetivo 9 e suas metas, considerando o conteúdo de sua proposição, os possíveis indicadores e as fontes de dados disponíveis para o seu monitoramento. O texto inicia com uma análise sobre como o tema da educação do público da educação especial é tratado no PNE (2014-2024), seguida de uma investigação de como ele aparece no PL nº 2.614/2024 associado ao público da educação bilíngue de surdos. Tecem-se considerações comparando os dois documentos e, na sequência, realiza-se um levantamento e análise de possíveis indicadores e bases de dados existentes e necessárias ao monitoramento das metas. Ao final, são apresentadas considerações sobre o monitoramento das metas do Objetivo 9, apontando questões, desafios e sugestões/recomendações.

1 O TEMA NO PNE 2014-2024

A educação do público da educação especial é tratada no PNE 2014-2024 de maneira alinhada ao sistema jurídico-protetivo no campo dos direitos humanos brasileiros. Sendo um documento elaborado por diversos representantes de diferentes setores da sociedade brasileira, a temática aparece ao longo da Lei nº 13.005/2014 marcada por tensionamentos histórico-políticos, os quais ampliam imprecisões e discrepâncias conceituais nos princípios e nas diretrizes estabelecidas pela PNEEPEI (Brasil, 2008) e suas principais normativas (Brasil, 2009, 2011).

Entre os tensionamentos que marcaram o Projeto de Lei nº 8.035/2010, uma das disputas mais relevantes na formulação do documento final foi em torno da elaboração da Meta 4, principal meta da modalidade educação especial (Brasil, 2015). No centro dessa disputa, há o termo “preferencialmente na rede pública”, que está grafado tanto na Constituição de 1988 como na LDBEN (Brasil, 1996) e foi mantido na Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE 2014-2024, apontando para a manutenção do poder político das instituições privadas assistencialistas.

Além disso, no documento que aprovou o PNE 2014-2024, a questão da educação especial é citada no corpo da lei, nos artigos 4º e 5º, que tratam das referências estatísticas, da execução e do monitoramento do PNE. Nesses artigos, é ressaltada a necessidade de produção de dados demográficos e estatísticos relativos a essa população, bem como são discriminadas as formas de investimento e financiamento público, em conformidade com os documentos legais, de etapas e modalidades da educação, incluindo também a educação especial.

Em relação às metas, o PNE trata da educação do público da educação especial em outras Metas, além da Meta 4. Ao todo, a temática é inscrita em 12 metas e

15 estratégias não específicas, que abarcam distintas questões das etapas e outras modalidades educacionais. A Meta 4 tem como foco:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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 (Brasil, 2014).

A respeito dessa Meta, três apontamentos são importantes. Primeiro, é preciso ter clareza de que universalizar o AEE, conforme descrito nos documentos normativos vigentes, significa universalizar uma forma de atendimento especializado, e não a educação dos estudantes público da educação especial. Pesquisas apontam que existem outras estratégias que podem ser construídas como suporte à escolarização desses alunos, em especial aquelas que incidam sobre a sala de aula regular (Braun; Marin, 2016; Pedro; Bengtson, 2025).

Outro ponto relevante diz respeito aos alunos com altas habilidades ou superdotação, que, embora estejam citados no texto da Meta, não contam com estratégias específicas para a sua escolarização, exceto a Estratégia 4.10, a qual, de forma indireta, trata de pesquisas para o desenvolvimento de suportes e acessibilidade, mas que não são passíveis de monitoramento.

Além disso, ressalta-se, na Meta 4, a faixa etária à qual o PNE circunscreve o seu foco: de 4 a 17 anos. Se, por um lado, esse intervalo está alinhado à legislação nacional em relação à obrigatoriedade da educação básica, por outro, não acompanha o indicado na LDBEN (Brasil, 1996), que prevê a oferta da educação especial de forma transversal, iniciando-se na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida. Esse destaque é importante, pois a construção de estratégias e políticas para ampliar a educação especial para a faixa etária de 0 a 6 anos é essencial ao processo de desenvolvimento desses estudantes (Mendes, 2010; Garcia; Michels, 2014), inclusive também está presente na Estratégia 4.2.

No âmbito da Meta 4, foram desenhadas 19 estratégias, entre as quais se destacam as Estratégias 17, 18 e 19. Embora reiterem o suporte aos alunos público da educação especial matriculados nas redes públicas de ensino, essas três estratégias ampliam os espaços de atuação e financiamento para as instituições privadas assistencialistas no que concerne à oferta de escolarização, construção de materiais pedagógicos, formação continuada de professores, serviços de acessibilidade e participação das famílias e da sociedade na construção de sistema educacional inclusivo. Essa difusão de atribuições e financiamento, além de deslocar recursos públicos da esfera pública, pode afetar o monitoramento e os estudos sobre o alcance da Meta, especialmente devido às discrepâncias conceituais.

Entre as principais lacunas do PNE 2014-2024 que impactaram o processo de monitoramento da Meta 4, destacam-se:

1- Dificuldades na disponibilidade de dados sobre as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação e discrepâncias conceituais – A meta da universalização do acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação não foi passível de monitoramento devido a não disponibilização de dados demográficos periódicos sobre essa população ao longo da década, excetuando-se os dados fornecidos pelo Censo Demográfico de 2010. Além do intervalo de 10 anos, previsto para a realização dessa pesquisa censitária, ser demasiadamente longo para efeitos do monitoramento da Meta, ressalta-se, ainda, o atraso do Censo Demográfico 2020, que provocou uma demora ainda maior na produção desses dados populacionais.

Outro ponto são as diferenças das informações obtidas pelo Censo Demográfico (realizado pelo IBGE) e Censo Escolar (realizado pelo Inep), em razão das formas diferenciadas de abordagem da temática. O Censo Demográfico, no tocante às pessoas com deficiência, traz, em seu formulário, questões pautadas na autodeclaração, a partir da ideia da funcionalidade e da experiência dos sujeitos no cotidiano de vida. No que concerne aos TGD ou transtorno do espectro autista (TEA), somente no Censo Demográfico de 2022 foi questionado se a pessoa ou alguém da família havia recebido o diagnóstico realizado por um profissional de saúde. Não há, porém, informação para a identificação de pessoas com altas habilidades ou superdotação.

O Censo Escolar, por sua vez, abarca todo o público da educação especial matriculado no sistema de ensino, demandando que o responsável pelo preenchimento das informações no formulário, geralmente um funcionário da escola, assinale o tipo de deficiência do aluno. Nesse contexto, é importante ressaltar que, embora os documentos oficiais orientem que não há necessidade do laudo para preenchimento do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2023a, 2024b), conforme normatizado pela Nota Técnica nº 4 (Brasil, 2014), o tipo de pergunta induz à exigência do laudo, posto que o sentido de deficiência que circula na nossa sociedade, aliado ao capacitismo estrutural, acaba demandando uma validação médica³ e uma manutenção da exigência do laudo (Pletsch; Paiva, 2018).

Dessa forma, gera-se uma discrepância entre os dados produzidos pelo Censo Demográfico e o Censo Escolar.

2- Diferentes delimitações do público da Meta 4 – No artigo 4º da lei do PNE, que trata das referências estatísticas para o monitoramento, afirma-se, no parágrafo único, que “o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos

³ Ressalta-se que o atendimento na área da Saúde para a construção de um laudo médico nem sempre é acessado pelos estudantes. Além disso, o campo da Saúde ainda produz laudos baseados em critérios pautados no modelo médico de deficiência, visto que não há estrutura intersetorial para avaliação dos estudantes a partir dos parâmetros biopsicossociais em todo o país.

de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de quatro a dezessete anos com deficiência”, não tratando da totalidade de estudantes público da educação especial, que abarca estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, conforme mencionado na Meta 4. Ao longo do documento, há estratégias e metas que se referem ao universo de alunos público da educação especial, enquanto outras são específicas para os alunos com deficiência.

3- Difusão da temática da escolarização dos alunos público da educação especial em estratégias de diferentes metas não específicas à modalidade e sem indicadores para monitoramento – Partindo do princípio da transversalidade, essa forma de contemplar a temática parece ser interessante por incentivar a construção de políticas ou programas específicos, mas assentados no contexto da educação básica, ensino tecnológico, ensino superior, entre outras etapas e modalidades de ensino. Isso é relevante, sobretudo, pela ausência, por exemplo, de políticas desenhadas no escopo da educação básica que foquem na escolarização dos alunos público da educação especial. Contudo, os indicadores utilizados no monitoramento dessas Metas frequentemente não consideram ou não dão visibilidade a esse público. Ou seja, há um apagamento das informações sobre questões importantes para o campo, que precisam ser enfrentadas com políticas públicas, tal como a progressão de aprendizagem e terminalidade escolar (descritas no âmbito de estratégias das metas de alfabetização e de EJA). Essa situação merece atenção, pois há alunos com deficiência e TGD que não terminam as etapas de ensino da educação básica devido à forma de avaliação de seus processos de aprendizagem. Comumente, esses alunos podem ser remanejados, pelo critério idade-série escolar, para as classes especiais da EJA, em geral referentes ao período de alfabetização, formando um ciclo de perpetuação escolar.

2 O TEMA NO PL Nº 2.614/2024

A temática da escolarização das crianças e jovens público da educação especial e da educação bilíngue de surdos no Projeto de Lei nº 2.614/2024 recebeu um objetivo específico (Objetivo 9), com quatro metas, mas também é citada em outros objetivos, metas e estratégias, como ocorreu no PNE 2014-2024.

O Objetivo 9, em meio aos mesmos tensionamentos histórico-políticos, está formulado em acordo com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008, 2009, 2011), cujo foco é o AEE, serviço complementar ou suplementar, e não substitutivo ao ensino comum.

O Quadro 1 possibilita a comparação entre o que estabelece o PNE 2014-2024 e o PL nº 2.614/2024.

QUADRO 1

OBJETIVOS E METAS REFERENTES À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PNE 2014-2024 E NO PL Nº 2.614/2024

PNE 2014-2024	PL nº 2.614/2024
	Objetivo 9 – Garantir o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial – PAEE e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos – Paebs, em todos os níveis, as etapas e as modalidades.
Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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.	Meta 9.a. – Universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso e a permanência na educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo. Meta 9.b. – Universalizar a oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Meta 9.c. – Universalizar, para o público-alvo da educação bilíngue de surdos, na faixa etária de quatro a dezessete anos, o acesso, a permanência e a conclusão, e promover a qualidade da aprendizagem na educação básica. Meta 9.d. – Alfabetizar em Libras, como primeira língua, todas as crianças surdas, desde a educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental, e alfabetizar em português escrito, como segunda língua, todas as crianças surdas até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Fonte: Elaboração própria.

Merece destaque, no PL nº 2.614/2024, a separação dos alunos público da educação especial e da educação bilíngue de surdos, inclusive com metas e estratégias específicas para cada público e para o alcance do Objetivo 9. Nota-se, ainda, a inserção da garantia à aprendizagem no texto do Objetivo alinhada ao acesso e à oferta do AEE para os alunos público da educação especial e para os da educação bilíngue de surdos.

No tocante à aprendizagem dos estudantes público da educação especial, embora ela seja citada no texto do Objetivo 9, não foram apresentadas metas que tratem especificamente dessa questão. Embora a Meta 9.a trate do acesso e da permanência na educação básica, não há estratégias com foco de induzir políticas assentadas no direito de aprender, considerando a potencialidade da construção de conhecimento na sala de aula comum, onde o aluno passa a maior parte do tempo. Em sua maioria, as estratégias, assim como a Meta 9.b, concentram-se no suporte aos alunos via AEE, profissionais especializados e recursos específicos. Parece, nesse caso, que a ideia da garantia de aprendizagem possa estar atrelada à participação do aluno no AEE, que, conforme as diretrizes normativas (Brasil, 2008, 2009, 2011),

é uma estratégia de acessibilidade, no qual o aluno deve aprender a aprender, com base em uma concepção de aprendizagem centrada nele mesmo. Assim, observam-se somente diretrizes para a educação especial deslocadas da sala de aula comum, o que leva a refletir sobre o caráter instrumental da concepção de educação e da capacidade de aprendizagem individual que sustenta o documento, em que, de certa forma, os suportes ao processo de aprendizagem, em especial os tecnológicos, ganham estatuto de estratégias centrais de equidade (Souza, 2021).

De fato, a Estratégia 9.5 trata de “Garantir a disponibilização de recurso de uso pessoal de tecnologia assistiva para o PAEE e o PaeB”. Nesse ponto, para além da análise anterior, cujo foco era a concepção de educação e aprendizagem, reitera-se a importância da distribuição de equipamentos que podem dar suporte à participação dos alunos público da educação especial e da educação bilíngue de surdos em diferentes atividades da vida, em um país marcado por desigualdades sociais, como é o caso do Brasil.

No escopo da aprendizagem, há também a Estratégia 9.7, que trata da avaliação e prevê “Assegurar a participação dos estudantes PAEE e Paebs nas avaliações nacionais e em outras avaliações em cada sistema de ensino, consideradas as especificidades desse público”. Nesse quesito, Rebelo e Kassar (2018) afirmam que, especialmente após 2010, houve um aumento na participação dos alunos público da educação especial nas provas de avaliação, considerando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), alinhado à qualificação das estratégias de acessibilidade desenvolvidas. As autoras concordam com as críticas que o campo acadêmico faz aos sistemas de avaliação em larga escala, principalmente em relação à noção reduzida e conservadora de aprendizagem e ao caráter tecnicista e de responsabilização individual que sustentam essas políticas. Contudo, defendem que pensar nas estratégias para a participação dos estudantes público da educação especial nessas avaliações é importante, pois a “existência de avaliações impacta a organização das escolas e a forma como os alunos são percebidos” (Rebelo; Kassar, 2018, p. 910).

A Estratégia 9.7 propõe assegurar a participação dos estudantes PAEE e Paebs nas avaliações nacionais e outras dos sistemas de ensino, considerando suas especificidades. Entretanto, no escopo das políticas curriculares nacionais, especificamente nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil. MEC, 2018), os preceitos da educação inclusiva aparecem apenas como princípios gerais. Para além das críticas já amplamente realizadas à BNCC, destaca-se que, em momento algum, são citadas as problemáticas que perpassam a construção das políticas curriculares voltadas aos alunos público da educação especial e da educação bilíngue de surdos, nem mesmo as modalidades específicas.

Essa observação se faz necessária, posto que, no documento do PL n° 2.614/2024, a Meta 9.d tem como eixo a alfabetização dos alunos Paebs, contemplando a aprendizagem de duas línguas: Libras, no 1º ano, e Português escrito,

no 2º ano do ensino fundamental. Atrela-se, assim, a alfabetização à idade cronológica, possivelmente relacionada à preocupação com a não distorção da relação idade-série, o que afeta a avaliação das redes de ensino. Entretanto, vários estudos, como o de Moura (2013), apontam que o processo de aprendizagem da Libras, de modo geral, se dá tardiamente, apenas quando a criança passa a frequentar escolas que possuem estrutura adequada para esse ensino. Defendendo a potência da educação bilíngue, Lodi (2013) afirma que, para o processo de aprendizagem do Português escrito como segunda língua, é necessário primeiro aprender Libras em escolas adequadas para o ensino bilíngue. Dessa forma, salienta-se a necessidade de se repensar a proposição da Meta 9.d, considerando as condições socioculturais que afetam o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Destaca-se o número expressivo de estratégias referentes ao Objetivo 9. Ao todo, são 25, sendo que nem todas têm ligação direta com o Objetivo 9 e/ou com as quatro metas estabelecidas para o seu alcance. Também, considerando as forças políticas da área, há um tensionamento sobre a criação de brechas que possam viabilizar o incentivo à modalidade educação especial de forma substitutiva, como as Estratégias 9.16 e 9.17, que tratam das parcerias público-privadas, de certa forma, discrepantes à normatização federal sobre a modalidade.

3 INDICADORES PARA O MONITORAMENTO DAS METAS DO OBJETIVO 9 DO PL Nº 2.614/2024

Nesta seção, faz-se uma análise preliminar de indicadores possíveis e necessários ao monitoramento das metas propostas no Objetivo 9 do PL nº 2.614/2024, bem como das fontes de dados existentes e necessárias para sua construção.

A análise das quatro metas estabelecidas no Objetivo 9 indica que três dos indicadores utilizados no monitoramento da Meta 4 do PNE (2014-2024) também poderão ser utilizados para o monitoramento das Metas 9.a e 9.b, como mostra o Quadro 2, havendo, ainda, a necessidade de construir um indicador específico para monitorar a dimensão da “permanência” na escola, conforme determina a Meta 9.a. Igualmente, no caso das Metas 9.c e 9.d, será necessária a construção de novos indicadores.

QUADRO 2

CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS INDICADORES PARA O MONITORAMENTO DAS METAS DO PL N° 2.614/2024 E DO PNE (2024-2034)

PNE 2024-2034 (PL 2.614/2024)		PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014)	
Meta	Indicador	Meta	Indicador
9.a	9A.1 (acesso)	4	4A
	9A.2 (em classe comum)		4B
	9A.3 (permanência)	-	-
9.b	9B.1 (AEE)	4	4C
9.c Educação bilíngue de surdos	Novos	-	-
9.d Alfabetizar em Libras e em Português como segunda língua	Novos	-	-

Fonte: Elaboração própria.

A partir das considerações realizadas na seção de análise, apresentam-se, a seguir, possíveis indicadores para o monitoramento das metas do Objetivo 9.

Meta 9.a. – Universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso e a permanência na educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.

Em relação à Meta 9.a., faz-se necessário destacar, inicialmente, que o seu monitoramento integral é limitado pelas bases de dados oficiais disponíveis. No caso do acesso, a fonte de dados disponível é o Censo Demográfico, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cada dez anos, já que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual e a Pnad Contínua, também do IBGE, não oferecem informações sobre a população com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, isto é, o público da educação especial. Nesse caso, será necessário que o poder público invista esforços e possibilite, junto aos órgãos produtores das estatísticas oficiais, a produção de dados periódicos dessa população ou desenvolva alternativas metodológicas que viabilizem o monitoramento da Meta.

Uma segunda limitação para o monitoramento dessa Meta é de natureza metodológica, uma vez que o Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência (dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, andar ou subir degraus, pegar objetos pequenos) e autismo, para pessoas de 2 anos ou mais, ao passo que o Censo da Educação Básica identifica os estudantes com deficiência (baixa visão, cegueira, visão monocular, surdocegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência múltipla, deficiência física, deficiência intelectual), TEA⁴ e altas habilidades ou

⁴ O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído na coleta dos dados do Censo Escolar, em 2019, por transtorno do espectro autista (TEA), em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12.764/2012). O PL nº 2.614/2024, contudo, manteve a nomenclatura anterior, presente na Lei nº 13.005/2014 do PNE.

superdotação. Isso gera bases de dados com conceitos divergentes em relação ao público da educação especial.

O Quadro 3 apresenta as questões e alternativas de resposta presentes nos instrumentos de coleta dessas duas pesquisas.

QUADRO 3
QUESTÕES E ALTERNATIVAS DE RESPOSTA REFERENTES AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO CENSO DEMOGRÁFICO (2022) E DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CENSO ESCOLAR 2024)

Censo Demográfico		Censo da Educação Básica	
Questões	Alternativas de resposta	Questões	Alternativas de resposta
10.01 - Tem dificuldade permanente para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato?	1 - Não consegue de modo algum 2 - Tem muita dificuldade 3 - Tem alguma dificuldade 4 - Não tem dificuldade	Tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/ superdotação	Baixa visão
10.02 - Tem dificuldade permanente para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos?	1 - Não consegue de modo algum 2 - Tem muita dificuldade 3 - Tem alguma dificuldade 4 - Não tem dificuldade		Cegueira
			Visão monocular
			Surdocegueira
			Deficiência auditiva
			Surdez
			Deficiência múltipla
10.03 - Tem dificuldade permanente para andar ou subir degraus, mesmo usando prótese, bengala ou aparelho de auxílio?	1 - Não consegue de modo algum 2 - Tem muita dificuldade 3 - Tem alguma dificuldade 4 - Não tem dificuldade		Deficiência física
10.04 - Tem dificuldade permanente para pegar objetos pequenos, como botão ou lápis, ou abrir e fechar tampas de garrafas mesmo usando aparelho de auxílio?	1 - Não consegue de modo algum 2 - Tem muita dificuldade 3 - Tem alguma dificuldade 4 - Não tem dificuldade		
10.05 - Por causa de alguma limitação nas funções mentais, tem dificuldade permanente para se comunicar, realizar cuidados pessoais, trabalhar, estudar e etc?	1 - Não consegue de modo algum 2 - Tem muita dificuldade 3 - Tem alguma dificuldade 4 - Não tem dificuldade		Deficiência intelectual
17.01 - Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional da saúde?	1 - Sim 2 - Não		Transtorno do espectro autista
			Altas habilidades/ superdotação

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2022) e no Formulário do aluno do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2024a).

Indicador 9A.1: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.

Cálculo do Indicador:

$$\text{Indicador 9A.1} = \frac{\text{População de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola ou que já concluiu a educação básica}}{\text{População de 4 a 17 anos com deficiência}} \times 100$$

Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos a partir dos dados dos Censos Demográficos de 2010 e 2022.

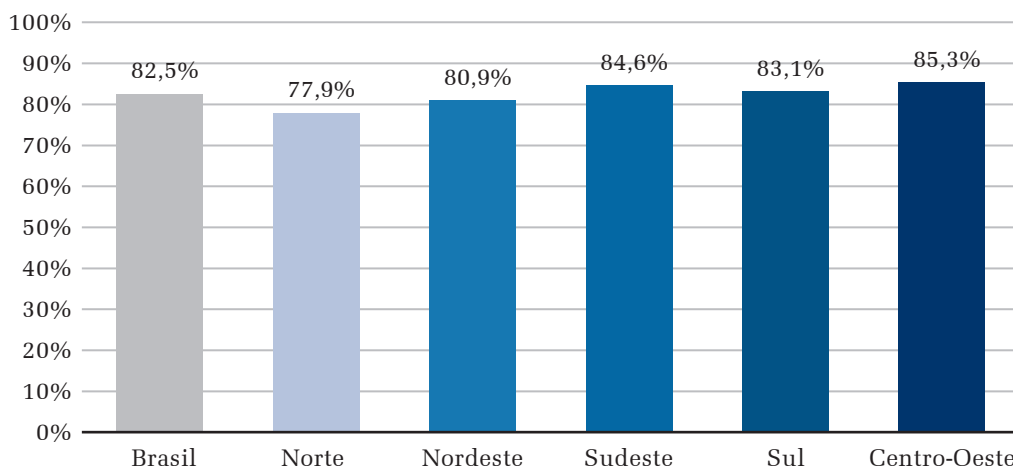


GRÁFICO 1

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 4 A 17 ANOS COM DEFICIÊNCIA QUE FREQUENTAVA A ESCOLA – BRASIL E GRANDES REGIÕES – 2010*

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Demográfico 2010/IBGE.

Nota: Gráfico provisório (até sair o Censo de 2022).

Indicador 9A.2: Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Cálculo do Indicador:

$$\text{Indicador 9A.2} = \frac{\text{Matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação}}{\text{Total de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação}} \times 100$$

O Gráfico 2 apresenta a evolução do percentual de matrículas em classes comuns do público-alvo da Meta 9.a., no período de 2013 a 2024, segundo os dados do Censo Escolar.

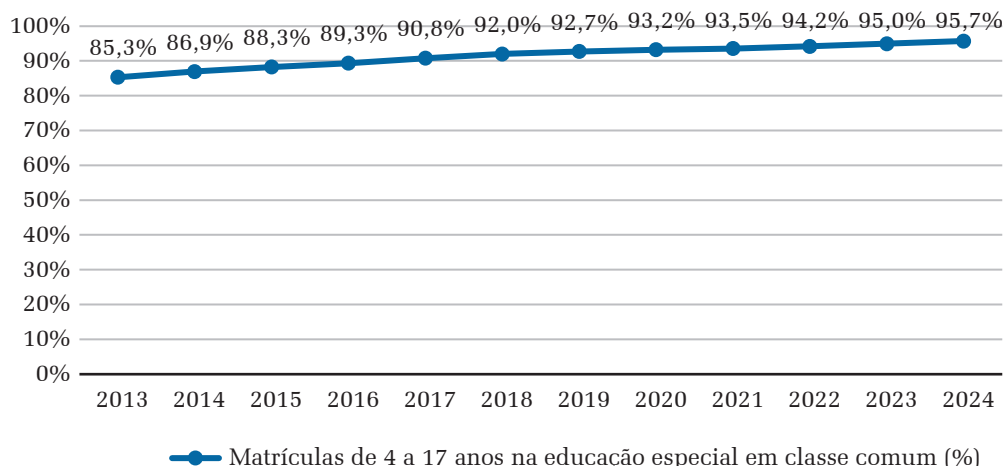


GRÁFICO 2

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 – 2013-2024

Fonte: Elaboração própria baseado em microdados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2025).

Apresenta-se, na Tabela 1 do Anexo, um detalhamento do percentual de matrículas desses alunos em classes comuns da educação básica, por região e unidades da Federação, no período de 2013-2024.

Indicador 9A.3: Percentual dos alunos de 4 a 17 anos com deficiência que permanece na escola ou concluiu a educação básica.

Esse indicador precisará ser construído. A fonte de dados a ser utilizada possivelmente será o Censo da Educação Básica.

Meta 9.b. – Universalizar a oferta de atendimento educacional especializado (AEE).

Indicador 9B: Percentual de matrículas na educação básica de alunos público-alvo da educação especial e educação bilíngue de surdos que receberam AEE.⁵

⁵ O atendimento educacional especializado (AEE) verificado por meio do Indicador 9B para o público da Meta 9.b compreende: estudantes matriculados em classes comuns que recebem apoio por meio de AEE; estudantes matriculados em instituições que ofertam exclusivamente a educação especial; e estudantes que estão nas classes especiais.

Cálculo do Indicador:

$$\text{Indicador 9B} = \frac{\text{Número de matrículas na educação básica de alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que recebem AEE}}{\text{Número de matrículas na educação básica de alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)}} \times 100$$

O Gráfico 3 apresenta a evolução do percentual de matrículas do público-alvo da Meta 9.b., que recebeu AEE no período de 2013 a 2024, segundo os dados do Censo Escolar.

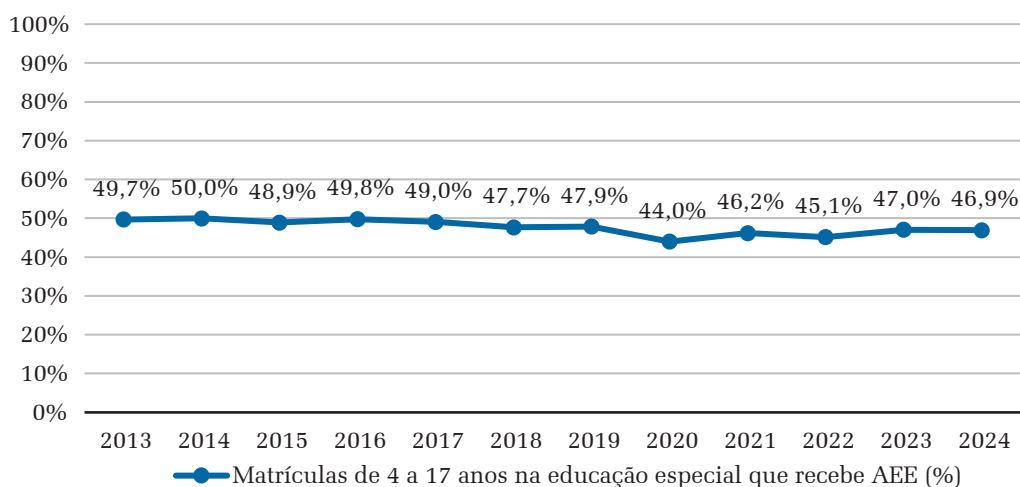


GRÁFICO 3

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO QUE RECEBEM AEE – BRASIL – 2013-2024

Fonte: Elaboração própria baseado em microdados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2025).

A Tabela 2, no Anexo, apresenta a série histórica do indicador por grande região e por unidade da Federação.

Meta 9.c. – Universalizar, para o público-alvo da educação bilíngue de surdos, na faixa etária de quatro a dezessete anos, o acesso, a permanência e a conclusão, e promover a qualidade da aprendizagem na educação básica.

Para acompanhar essa meta, será preciso definir, primeiramente, quem é o público-alvo da educação bilíngue de surdos e identificar as bases de dados que poderão servir à construção dos indicadores.

A seguir, poderão ser construídos os indicadores para mensurar o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica. Tais indicadores podem ser inicialmente representados dessa forma:

- Indicador 9C.1. Percentual da população de 4 a 17 anos público-alvo da educação bilíngue de surdos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica;
- Indicador 9C.2. Percentual da população de alunos de 4 a 17 anos público-alvo da educação bilíngue de surdos que permanece na escola ou já concluiu a educação básica; e
- Indicador 9C.3. Percentual da população de alunos de 4 a 17 anos público-alvo da educação bilíngue de surdos que conclui a educação básica.

Meta 9.d. – Alfabetizar em Libras, como primeira língua, todas as crianças surdas, desde a educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental, e alfabetizar em português escrito, como segunda língua, todas as crianças surdas até o final do segundo ano do ensino fundamental

Essa Meta também exigirá a construção de indicadores, com a definição, primeiramente, de quem é o público-alvo da educação bilíngue de surdos a ser alfabetizado em Libras e em Português escrito como segunda língua. Também será necessário definir quais os padrões que caracterizam a alfabetização em Libras e em Português escrito como segunda língua para essa população. Provavelmente, isso exigirá a criação de novos instrumentos de aferição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de um planejamento decenal para a educação especial, mesmo que assentada em sistema jurídico-protetivo que respalda a construção de uma educação democrática, é marcada pelas dissonâncias e pelos tensionamentos que constituem as arenas de disputas políticas no campo da educação. Apesar das limitações, os dados do monitoramento do PNE 2014-2024, levantados pelo Inep, apontam um aumento no número de matrículas dos estudantes público da educação especial no ensino regular em redes públicas de ensino, indicando a potencialidade das políticas públicas de Estado, especialmente nesse período, em que quatro governos, com planos políticos distintos, foram responsáveis pelas políticas desenvolvidas nesse campo.

No tocante ao acesso ao AEE, é interessante apontar que, para além das questões das estratégias de saúde pública referentes à pandemia de covid-19, em 2020, alinhado à queda de matrículas de alunos, houve também uma redução no financiamento dos

programas que induzem a política e o funcionamento desse atendimento pedagógico. Entre outros programas, o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (local onde deve ser ofertado o AEE) não recebeu destinação de recursos em 2019 nem obteve pagamentos nos anos de 2020 e 2021 (CexMec, 2021, p. 35). Essa observação é fundamental para salientar que a execução de políticas públicas depende do orçamento disponível. Na iminência da aprovação do Novo PNE, essa é uma matéria que não pode ser subestimada.

Especificamente em relação ao texto do PL do Novo PNE, em tramitação, pontua-se:

- A urgência da produção de dados demográficos que deem suporte ao monitoramento do Objetivo 9 e suas metas. Essa problemática está presente desde a formulação do PNE 2001-2011 e permaneceu no PNE 2014-2024. Embora tenha-se avançado com a produção de dados importantes sobre os estudantes da educação especial no Censo da Educação Básica do Inep, faz-se necessário que o poder público invista esforços e possibilite, junto aos órgãos produtores das estatísticas oficiais, a produção de dados populacionais periódicos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ou desenvolva alternativas metodológicas que viabilizem o monitoramento da Meta.
- A necessidade de investimento público para a implementação da Avaliação Biopsicossocial Unificada, a fim de viabilizar a construção de formas de avaliação e definição do público da educação especial e da educação bilíngue de surdos, o que afeta a formulação de políticas educacionais, políticas censitárias, Planos Decenais de Educação e seu monitoramento efetivo.
- A necessidade de estudos técnicos e sociopolíticos, bem como consultas às comunidades educacionais envolvidas na temática, a fim de estabelecer o conceito de aprendizagem para o público-alvo da educação especial e o da educação bilíngue de surdos, que compõem o texto do Objetivo 9. Essas definições são essenciais para respaldar o desenvolvimento de estratégias para o alcance do objetivo e das metas e para possibilitar o seu monitoramento efetivo.

Por fim, reforça-se que o texto final do próximo PNE deve estar pautado na defesa da educação pública, laica, gratuita e democrática, assegurada pelo Estado brasileiro, com dotação orçamentária adequada para o desenvolvimento de políticas que enfrentem os processos de exclusão de direitos, perpetuados em desfavor dos alunos público da educação especial e da educação bilíngue de surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

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

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 12.

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

BRASIL. 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei no. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 dez. 2020, Seção 1 - Extra C, p. 1.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Formulários do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matricula-inicial>. Acesso em: 30 jul. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2023*. Brasília, DF: Inep, 2023b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2024: 1ª Etapa da Coleta*. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *[Formulário do aluno do Censo Escolar da Educação Básica]*. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matricula-inicial> Acesso em 30 de jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Formulários do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matricula-inicial> . Acesso em: 30 jul.2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2024c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matricula-inicial>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em 30 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão Externa (CEXMEC). *Relatório CEXMEC 02/2021*. Brasília, DF: CEXMEC, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2109493. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). *Nota Técnica nº 4, 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, DF: DPEE/Secadi/MEC, 2014. Disponível: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 out. 2025.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em 30 de jul. 2025.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; LARA, F. S. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-184.

MENDES, E. *Inclusão Marco Zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; LARA, F. S. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

PEDRO, K. M; BENGTON, C. (Org.). *Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente*. São Carlos: Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar, 2025.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, set./dez. 2018.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. *Revista Educação Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 907-922, set./dez. 2018.

SOUZA, F. F. Desenvolvimento humano e educação das Pessoas com Deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. *Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar*. Curitiba: Íthala, 2021. p. 26-38.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL Organization (UNESCO). World Declaration on Education for all. In: *Meeting Basic Learning Needs: a vision for the 1990's*. New York: UNICEF, 1990.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL Organization (UNESCO). *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*. Paris: Unesco, 1994.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (UNGA). *Resolution nº 48, of 4 March 1994*. Standert rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Paris: Unga, 1994.



APÊNDICE

TABELA 1

NÚMERO E 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, GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2013-2024

Unidade de Agregação	2013		2024		2013-2024
	N	%	N	%	Variação p.p
Brasil	557.441	85,3	1.670.948	95,7	10,4
Norte	50.089	93,6	165.422	98,9	5,3
Acre	5.452	100,0	17.495	100,0	0,0
Amapá	2.525	91,8	10.609	99,6	7,8
Amazonas	6.444	81,8	28.823	95,7	13,8
Pará	21.580	97,2	71.352	99,8	2,7
Rondônia	5.964	91,4	16.754	99,6	8,1
Roraima	1.596	100,0	6.062	100,0	0,0
Tocantins	6.528	91,5	14.327	97,5	6,0
Nordeste	148.293	94,5	541.217	99,7	5,3
Alagoas	11.638	98,1	31.460	100,0	1,8
Bahia	38.799	95,7	147.266	99,8	4,1
Ceará	25.580	95,9	107.340	99,7	3,8
Maranhão	18.440	89,0	57.888	99,4	10,4
Paraíba	11.554	97,9	39.596	99,6	1,7
Pernambuco	18.258	87,6	75.402	99,8	12,2
Piauí	9.162	98,8	33.853	99,8	1,0
Rio Grande do Norte	10.645	99,8	29.956	100,0	0,2
Sergipe	4.217	91,9	18.456	98,9	7,1
Sudeste	212.551	81,4	567.260	94,5	13,0
Espírito Santo	13.460	100,0	45.430	100,0	0,0
Minas Gerais	56.089	75,8	156.207	92,9	17,1
Rio de Janeiro	29.924	80,3	105.147	96,4	16,1
São Paulo	113.078	83,0	260.476	93,8	10,8
Sul	99.428	77,5	264.970	89,0	11,5
Paraná	33.561	61,5	90.775	78,3	16,8
Rio Grande do Sul	47.170	86,3	100.846	93,1	6,8
Santa Catarina	18.697	98,3	73.349	99,9	1,6
Centro-Oeste	47.080	87,7	132.079	95,7	7,9
Distrito Federal	9.545	81,2	20.474	97,4	16,2
Goiás	18.648	96,2	63.430	97,0	0,8
Mato Grosso	9.308	86,2	27.016	94,7	8,5
Mato Grosso do Sul	9.579	81,6	21.159	91,4	9,8

Fonte: Elaboração própria baseado em microdados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2025).

TABELA 2

NÚMERO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO QUE RECEBEM AEE – BRASIL, GRANDE REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2013-2024

Unidade de Agregação	2013		2024		2013-2024
	N	%	N	%	Variação p.p
Brasil	324.718	49,7	819.349	46,9	-2,8
Norte	25.406	47,5	93.644	56,0	8,5
Acre	3.276	60,1	12.058	68,9	8,8
Amapá	1.714	62,3	7.639	71,7	9,4
Amazonas	3.214	40,8	11.302	37,5	-3,3
Pará	8.656	39,0	41.576	58,2	19,2
Rondônia	3.636	55,7	9.923	59,0	3,2
Roraima	749	46,9	3.292	54,3	7,4
Tocantins	4.161	58,3	7.854	53,4	-4,9
Nordeste	57.928	36,9	267.798	49,3	12,4
Alagoas	4.268	36,0	18.334	58,3	22,3
Bahia	12.925	31,9	69.924	47,4	15,5
Ceará	11.676	43,8	65.900	61,2	17,5
Maranhão	6.955	33,6	25.212	43,3	9,7
Paraíba	4.777	40,5	21.169	53,3	12,8
Pernambuco	8.193	39,3	33.547	44,4	5,1
Piauí	2.995	32,3	14.136	41,7	9,4
Rio Grande do Norte	4.172	39,1	11.140	37,2	-1,9
Sergipe	1.967	42,9	8.436	45,2	2,4
Sudeste	126.922	48,6	244.038	40,6	-8,0
Espírito Santo	7.336	54,5	21.154	46,6	-7,9
Minas Gerais	39.829	53,8	65.019	38,7	-15,1
Rio de Janeiro	18.715	50,2	40.158	36,8	-13,4
São Paulo	61.042	44,8	117.707	42,4	-2,4
Sul	83.467	65,1	152.219	51,1	-13,9
Paraná	40.767	74,7	59.193	51,1	-23,7
Rio Grande do Sul	32.747	59,9	62.152	57,3	-2,5
Santa Catarina	9.953	52,3	30.874	42,1	-10,3
Centro-Oeste	30.995	57,7	61.650	44,6	-13,1
Distrito Federal	8.026	68,3	7.739	36,8	-31,5
Goiás	8.968	46,3	29.053	44,4	-1,8
Mato Grosso	6.361	58,9	14.069	49,3	-9,6
Mato Grosso do Sul	7.640	65,1	10.789	46,6	-18,5

Fonte: Elaboração própria baseado em microdados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2025).

