

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO LEI Nº 13.005/14 E O PROJETO DE LEI Nº 2614/24: AVANÇOS, CONTINUIDADES/RETROCESSOS E DESAFIOS NA/DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Douglas Christian Ferrari de Melo, Amabriane da Silva Oliveira Shimite, Patrícia Teixeira
Moschen

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11638>

Submetido em: 2025-04-01

Postado em: 2025-04-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

**ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO LEI Nº
13.005/14 E O PROJETO DE LEI Nº 2614/24: AVANÇOS,
CONTINUIDADES/RETROCESSOS E DESAFIOS NA/DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
BRASIL**

**COMPARATIVE STUDY ON THE NATIONAL EDUCATION PLAN LAW Nº 13.005/14
AND BILL Nº 2614/24: ADVANCES, CONTINUITIES/SETBACKS AND CHALLENGES
IN/OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL**

Douglas Christian Ferrari de Melo

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Espírito Santo, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2761-0477>

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1523-7097>

Patrícia Teixeira Moschen

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Espírito Santo, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9759-5933>

RESUMO

Trata-se de um estudo qualitativo cujo objetivo foi analisar como a Educação Especial foi abordada na lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) para os anos 2014 – 2024, com destaque para a meta 4, associado ao Projeto de Lei (PL) nº 2614/24, especialmente com a meta 9, que aprova o novo PNE para o decênio 2025-2035. Do ponto de vista teórico, abordamos os conceitos de Estado e relações de forças de Antonio Gramsci, bem como o conceito de bloco no poder, produzido por Poulantzas. Por meio das técnicas de análise documental e análise de conteúdo buscou-se a interpretação e identificação de contradições, tomando partido da inclusão do aluno da Educação Especial na sala de aula comum, como locus privilegiado da educação.

PALAVRA-CHAVES: Plano Nacional de Educação. Educação Especial. Educação Bilingue.

ABSTRACT

This is a qualitative study whose objective was to analyze how Special Education was addressed in Law No. 13,005/14, which approves the National Education Plan in Brazil for the years 2014-2024, with emphasis on goal 4, associated with Bill No. 2614/24, especially with goal 9, which approves the new plan for the decade 2025-2035. From a theoretical point of view, we addressed Antonio Gramsci's concepts of State and power relations, as well as the concept of power bloc, produced by Poulantzas. Through documentary analysis and content analysis techniques, we sought to interpret and identify contradictions, taking advantage of the inclusion of Special Education students in the regular classroom, as a privileged locus of education.

KEYWORDS: National Education Plan. Special Education. Bilingual Education.

INTRODUÇÃO

Ao buscar analisar como a Educação Especial foi abordada na lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos 2014-2024, destacando a meta 4, foi proposto o estudo comparativo com projeto de lei (PL) nº 2614/24 (Brasil, 2024) enviando pelo executivo, especialmente a meta 9, com a finalidade de aprovar o novo PNE para o decênio 2025-2035. O artigo demonstra como a meta 4 foi uma das metas em que houve um cumprimento ínfimo, ocasionando a permanência de muitas estratégias desta no projeto de lei do novo PNE. Contudo, para além das permanências, pode-se pontuar que esse contém também avanços e retrocessos.

Nesse sentido, buscamos contribuir com reflexões que se darão nesse próximo um ano meio, visto que o atual plano foi prorrogado até o final de 2025, e na elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, que virão posteriormente. Vale ressaltar que, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) traz como título da meta a Educação Especial, enquanto a meta 9 do PL nº 2614/24 (Brasil, 2024), intitula-se ‘Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos’, porém, ambas estão recheadas de contradições e ambiguidades, e portanto, aberta às interpretações em disputa. De imediato percebemos que, em um primeiro momento, os surdos compunham o público da Educação Especial, mas no PL do atual plano há uma separação, inclusive, das estratégias dentro da meta.

Esse artigo cumpre um esforço inicial de interpretação e identificação dessas contradições, tomando partido da inclusão do aluno da Educação Especial na sala de aula comum, como locus privilegiado da educação. Do ponto de vista teórico, nos apoiamos sobre os conceitos de Estado, relações de forças do pensador italiano Antonio Gramsci, bem como no conceito de bloco no poder, produzido por Poulantzas. Assim, buscamos evidenciar a produção de leis e sua relação com o ambiente social, e, a partir deles para entender como são assegurados os direitos sociais e políticas públicas previstas em lei. Entendemos que desde o início da década anterior até o momento, presenciamos uma correlação de forças hegemônicas conservadoras, que compõem o bloco no poder. Evidente, essa perspectiva conservadora, tanto no âmbito social quanto político, tem os seus tentáculos na Educação Especial.

Metodologicamente, vamos partir de um estudo de caráter qualitativo por meio das técnicas de análise documental e análise de conteúdo, procurando a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou um conjunto delas, em um determinado fragmento da mensagem (e a

relação entre às mensagens e os contextos em que são produzidas) emitidas nos documentos em questão.

Assim, além da introdução e das considerações finais, este artigo está dividido em outras quatro partes. A primeira parte trará o referencial teórico-metodológico que foi aplicada nesse artigo. Na segunda nos deteremos sobre a importância dos PNE associando a um breve apanhado histórico da legislação relativo a Educação Especial no Brasil. Nas duas próximas sessões discutiremos, em separado, cada uma das metas relativas à Educação Especial e a Educação Bilíngue. Por fim, na sexta parte, faremos a análise comparativa entre o PNE 2014-2024 e o PL nº 2614/24 (Brasil, 2024) do novo PNE.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os estudos documentais estão pautados na ideia, segundo a qual, as fontes não falam por si. Acerca da definição do que seja fonte, concordamos com o mesmo raciocínio de Ragazzini (2001, p. 14) quando enfatiza que “[...] é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e uma atribuição de sentido [...].”

A fonte está disponível, porém para encontrá-la é necessário procurar, mas também, estar aberto ao encontro. Como afirma Ragazzini (2001, p. 14), “não basta olhar, é necessário ver”, ou seja, enxergar nas fontes os signos e os vestígios. É preciso fazer boas perguntas de acordo com os “projetos interpretativos” do presente.

Em um segundo momento, buscando analisar as questões da Educação Especial presente nos dois documentos, procuramos a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou um conjunto delas em um determinado fragmento da mensagem emitidas, nos documentos em análise (Bardin, 2004). Entre as técnicas da perspectiva de cunho qualitativo, optamos pela análise de conteúdo. Para Franco (2021) o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem – que expressa sempre significados e sentidos de quem a expressa – seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Para Bardin (2004) a análise de conteúdo *prima-se*, justamente do tratamento das informações contidas nas mensagens.

Do ponto de vista teórico, os conceitos de Estado, relações de força, hegemonia e bloco no poder nos ajudarão a entender como vivemos um contexto conservador, também expressos na Educação Especial. Ao mostrar a identidade entre estrutura e superestrutura, sendo esta caracterizada como bloco histórico, Gramsci promoveu um novo olhar sobre a teoria marxista de Estado. Esta então seria a união equilibrada, por meio de uma “sincronia real”, da sociedade política (dominação fundada na coerção) e da sociedade civil (dominação fundada na direção e consenso). Como ele mesmo resume na fórmula cunhada nos *Cadernos*: “[n]o sentido, seria possível dizer que

o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2004, p. 244).

É na sociedade civil, também, que as relações de forças se configuram em disputa. Decerto, devemos partir da análise das relações de forças em uma determinada formação histórico-social para atuarmos em sua transformação, situando-se no problema da relação entre estrutura e superestrutura, de um lado, e na distinção entre movimentos orgânicos e conjuntural dentro de uma estrutura, por outro. De tal feita que o rompimento do equilíbrio se deu menos pelas “causas mecânicas imediatas” e mais por conflitos superiores das relações de forças em seus vários graus, ou seja, “[...] verifica-se a transformações dessas relações [sociais de força] em relações políticas de forças, para culminar na relação militar decisiva” (Gramsci, 2004, p. 45).

O Estado não pode ser visto como algo monolítico, sem contradições internas. As frações do bloco no poder estão presentes no Estado, nos seus aparelhos e órgãos e na definição de políticas, como, por exemplo, na elaboração e implementação de políticas públicas para a educação, como os PNEs. São essas contradições que organizam, de forma paradoxal, o Estado nas seguintes ações: nas tomadas de decisões em determinados aparelhos ou órgãos, nas não-tomadas de decisões, no estabelecimento de prioridades e contra-prioridades, na filtragem das propostas a serem feitas por outros (Poulantzas, 2000, p. 136-137).

Além das contradições nas relações do próprio grupo no poder, o Estado também se baliza na relação de forças entre classes dominantes e classes dominadas. Na verdade, as lutas populares também estão presentes no Estado (Poulantzas, 2000, p. 136-137).

Nessa esteira, vemos como esse entrelaçamento de conceitos nos faz compreender, em que pese o aumento da ação da administração pública, que continua apostando nas instituições especializadas, enquanto assistimos à precariedade dos serviços públicos. Ainda está muito presente a visão do senso comum, sobre a qual os alunos público-alvo da Educação Especial são melhores (ou só poderiam ser), nos atendimentos em instituições especializadas, endossadas pelo termo “preferencialmente” embutidas nas legislações educacionais. Esse entendimento acentua o viés conservador presentes da legislação, que pautou a última década na Educação Especial, seja em governos de esquerda, de direita ou de extrema direita.

A IMPORTÂNCIA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Foi com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, em seu artigo 212 e incisos, que a obrigatoriedade da destinação de uma parcela dos recursos públicos resultante da arrecadação de estados, distrito federal e municípios fossem empenhados em políticas públicas para a educação (Brasil, 1988). A materialidade do destino desse recurso financeiro passou a ser assegurada nos

termos do PNE, quando sancionada a lei nº 4.155/1998 (Brasil, 1998) aprovando o plano, de acordo com a designação apresentada na carta magna.

As bases fundamentadoras de tal determinação legislativa, ocorreu pela prioridade em atender as necessidades de ensino obrigatório, com o objetivo da universalização da educação, por vislumbrar um padrão de qualidade e equidade implícitos no PNE. No entanto, esse entendimento aconteceu efetivamente, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (Brasil, 2009).

O PNE no decorrer do tempo foi sendo sistematizado, de acordo com o entendimento dos papéis político e social da educação no desenvolvimento de uma nação. No entanto, a trajetória de sua elaboração foi e continua a ser morosa, com repetidos conflitos que geram por vezes permanências, mas, também, retrocessos e, por vezes, poucos avanços. Nesse sentido, o documento é constituído por objetivos, diretrizes, metas e estratégias, com duração decenal, vislumbrando a integração do poder público com estados e municípios, pela articulação e desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, conforme dispostos nos artigos 208 e 214 da constituição (Brasil, 1988).

Cabe destacar que o PNE, conforme apresentado na Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), no artigo 214, deve ter como foco a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país, bem como o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, com proporção do produto interno bruto (PIB).

Em conjunto com a constituição foram elaboradas leis complementares, que tem por função conferir diretrizes para a garantia do ensino no país. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) (Brasil, 1996), prevê em seu artigo 9, a incumbência da elaboração do plano à união, em colaboração com estados, distrito federal e municípios.

Dentre os PNEs elaborados no decorrer da trajetória histórica da Educação no Brasil, o plano sancionado pela lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) apresentou o texto conforme as exigências legislativas já promulgadas. Ele cumpriu com a ênfase na Educação Especial, onde foi dedicada uma seção específica para a sua abordagem, além de citá-la em outras seções. Cabe destacar, que nesse momento ocorria a transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão no sistema regular de ensino, sendo explícito no texto a menção do “aluno com necessidades especiais”. No que diz respeito a defesa da inclusão do “aluno com necessidades especiais” na escola regular, o plano apresenta reorientações, as quais enfatizam o apoio das escolas especiais aos programas de integração, pelo apoio técnico e financeiro apresentados na meta 27,

[1] longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o

apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (Brasil, 2001).

Nesse percurso de conquistas legislativas para a garantia da inclusão, o dever do Estado deu-se pela elaboração efetiva de políticas para a Educação, quando foi publicada a lei nº 13.005 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou o novo PNE. Nesse documento foi abordada a Educação Especial e o seu público-alvo, por meio de duas menções no corpo do texto, nas quais destacamos o inciso § 4.º do artigo 5.º e outra no inciso 3.º do artigo 8.º.

No inciso § 4.º faz-se referência ao investimento público em educação, por meio do “monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” e em consonância com a meta 20 desse plano, referente a ampliação do investimento público em educação no patamar de 10% do PIB, ao fim da década. Observa-se que essa redação deixa dúvida como esse recurso será gerenciado, tendo em vista a defesa dos recursos públicos para escola pública, ou seja, o investimento em educação pública. Essa ação pode ser o que denominamos de “manobras” e “maquiagens” que são incluídas na legislação, tal qual apontado por Helene (2013), que levam às sutilezas e subterfúgios que devem ser descobertos, por meio de uma leitura atenta e crítica do PNE.

Da forma como a redação foi apresentada, cabe o investimento público à iniciativa privada, por meio das diferentes formas de incentivos e isenções fiscais, como por exemplo, bolsas de estudos e financiamento estudantil. É por isso, também, que os investimentos públicos englobam “o financiamento de creches, pré-escolas e de *Educação Especial*” (grifo nosso).

Nesse sentido, Mazzotta (2011) afirmou que esse compromisso/comprometimento presente nas legislações brasileiras, tende a acentuar consequências negativas, haja vista, historicamente, o montante de recursos destinados em detrimento da melhoria da qualidade da Educação Especial no ensino público. Essa relação é justificada no plano anterior. Isso só confirma os dizeres de Mazzotta (2011), de que, em que pese os documentos, textos e discursos oficiais afirmarem o paradigma da inclusão (integração, na época da pesquisa), a prática reafirma a tendência de priorização do atendimento a esse público via iniciativa privada, por meio das instituições especializadas.

Os planos municipais e estaduais também precisam garantir a presença do direito à educação do público-alvo da Educação Especial em cada um deles. É importante perceber que tanto a afirmação do direito quanto sua proclamação em lei, definem-se no campo de disputa, que exige, cotidianamente, uma disposição para o debate em fóruns, conferências, audiências públicas, somando-se ao poder de negociação e luta política dos movimentos sociais e instituições acadêmicas. A concepção sobre Educação Especial que predominará nos planos, será daqueles que se fizerem presente em sua maioria e/ou que tenham poder de pressão política e social.

O termo “preferencialmente” presente nas legislações mais importantes para educação brasileira, reconhece, por um lado, que alguns alunos podem se beneficiar da escolarização fora da

escola, mas, por outro, abre espaços para classes e escolas especiais, espaços que se não foram bem trabalhados e com limites de atuação podem gerar formas segregadas de ensino. Esta ambiguidade está presente em várias legislações e é em torno desse termo que se travam vários debates, que estão em jogo a disputa de poder, de recursos financeiros e de concepções ideológicas. O termo preferencial carrega esse ambiente social e político conservador que vem se afluando desde o decreto nº 7611/2011 (Brasil, 2011).

A disputa para a inclusão ou não da referida expressão se materializou, nas audiências e nos *lobbys* entre os congressistas e membros do Poder Executivo, um processo de embate, teórico e político, entre os defensores da inclusão na escola comum e os defensores das instituições especializadas que começou após o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e que tomou contornos de rivalidade explícita em torno da aprovação da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação. É em torno do termo “preferencialmente” que se dão os embates mais fortes e as contradições pela sua importância, que vai além dos aspectos filológicos ou simplesmente técnicos, mas que atinge, por exemplo, o tipo de política e financiamento da Educação Especial Inclusiva. A expressão materializa os entraves e disputas que ocorreram no processo de tramitação no congresso para aprovação do PNE.

A META 4 NO PNE 2014-2024

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece o compromisso de,

[u]niversalizar, 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, multifuncional, de apoio e recursos apropriados (Brasil, 2014, p. 12).

No centro desta meta, está a ideia de garantir que as escolas regulares, por meio da implementação de salas de recursos multifuncionais e formação de professores especializados (Brasil, 2014, Estratégia 4.3).

Outro desafio é a infraestrutura escolar, que, segundo a Estratégia 4.4, deveria ser adequada para receber todos os alunos, independentemente de suas necessidades físicas. A infraestrutura escolar, na prática, se revela como um grande obstáculo para acessibilidade plena destes estudantes. Muitas escolas ainda são desprovidas de condições físicas adequadas: falta acessibilidade, a tecnologia assistiva é escassa, e, muitas vezes, os espaços sequer comportam uma estrutura básica para que esses alunos se movimentem com autonomia (Brasil, 2020; Brasil, 2022). Em muitos casos, as escolas parecem mais labirintos intransponíveis do que ambientes acolhedores, com a falta de rampas, banheiros adaptados e outros recursos básicos que comprometem a acessibilidade plena.

Enquanto a Estratégia 4.7 procura lançar luz sobre os alunos com altas habilidades, que muitas vezes ficam à sombra do sistema educacional, tendo suas necessidades ignoradas ou subestimadas. Esses estudantes acabam muitas vezes escondidos sob o véu da conformidade, sem acesso a programas que realmente desenvolvam seu potencial. É como se estivessem tocando uma sinfonia magistral em um piano desafinado, sem reconhecimento ou apoio.

A Estratégia 4.10, que visa integrar as ações de saúde e educação, é uma tentativa de criar um quadro completo e coeso para o atendimento dos alunos com deficiência (Brasil, 2014). Porém, essa imagem frequentemente se quebra em pedaços, com a falta de coordenação entre os setores resultando em lacunas que comprometem a qualidade do atendimento. É como tentar montar um quebra-cabeça com peças que não se encaixam, resultando em uma figura distorcida e incompleta.

Além disso, a Estratégia 4.6 destaca a importância do papel da família na educação dos alunos com deficiência, algo que deveria ser como uma âncora segura em meio às tempestades da vida escolar (Brasil, 2014). No entanto, muitas famílias encontram-se à deriva, sem o apoio e a orientação necessários para realmente contribuir com o processo educativo de seus filhos, o que compromete o sucesso dessa estratégia.

A Estratégia 4.11, que propõe a adaptação curricular para atender às necessidades dos alunos com deficiência, é fundamental para que a inclusão seja não apenas um sonho, mas uma realidade tangível (Brasil, 2014). Contudo, a implementação dessa estratégia muitas vezes esbarra na resistência à mudança e na falta de recursos, como uma locomotiva que tenta avançar, mas se vê freada por trilhos enferrujados e mal conservados.

Além disso, a Estratégia 4.12 vislumbra uma sinfonia harmoniosa entre os setores de educação, saúde e assistência social, garantindo um apoio contínuo aos alunos com deficiência ao longo de suas vidas. No entanto, a orquestração dessa parceria frequentemente desafina, com a burocracia e a falta de comunicação entre os setores dificultando a melodia suave que deveria ser o atendimento integral e eficiente.

Os relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) são como bússolas que nos guiam pelo território vasto e, por vezes, nebuloso das políticas educacionais brasileiras. Produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), esses documentos, publicados a cada dois anos, medem o pulso do sistema educacional ao detalhar o avanço – ou o tropeço – em cada uma das 20 metas do plano, que vão da educação infantil ao ensino superior. Funcionam como um diagnóstico, revelando não só os números frios de acesso e desempenho, mas também onde ocorrem as faltas, onde as políticas ainda falham em garantir equidade e qualidade para todos. Combinando análises qualitativas e quantitativas, os relatórios escancaram dados e trazem à tona as lacunas, os sucessos e os gargalos que precisam de atenção urgente. Esses documentos são mais que relatórios; são um convite a governos, gestores e sociedade

para ajustar as diretrizes e redirecionar os rumos, visando uma educação que seja, de fato, inclusiva e transformadora.

Um ponto que persiste nos relatórios do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) é a insuficiência de formação dos professores, um problema que ecoa de ciclo em ciclo. Educar em um contexto inclusivo exige preparo, sensibilidade e ferramentas específicas – mas, para muitos docentes, essas habilidades ainda são carentes. O segundo e terceiro Ciclos de Monitoramento (Brasil, 2018; Brasil, 2020) demonstram que, infelizmente, a maioria dos professores ainda não possui a formação necessária para lidar com a diversidade de condições e habilidades em sala de aula.

Como se os desafios já não fossem suficientes, a pandemia de COVID-19 atingiu estruturas frágeis e expôs, ainda mais, as lacunas da Educação Especial no contexto educacional brasileiro. O fechamento das escolas e a mudança para o ensino remoto impactaram profundamente os alunos com deficiência, especialmente aqueles que dependiam do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os relatórios do quarto e quinto Ciclos de Monitoramento (Brasil, 2022; Brasil, 2024) são claros ao mostrar, que a pandemia aprofundou as desigualdades educacionais.

Sem a presença física e o apoio de especialistas, esses alunos enfrentaram um isolamento ainda maior. A falta de dispositivos e tecnologia para o ensino remoto criou uma barreira quase intransponível, que os distanciou das atividades escolares e interrompeu seus processos de desenvolvimento. A pandemia revelou o quão frágeis eram as redes de apoio e expôs a necessidade de repensar, de maneira urgente, os meios de assegurar a continuidade do AEE mesmo em cenários de emergência.

O relatório do primeiro Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação nos mostrou que, inicialmente, houve um progresso interessante: em 2015, 87,9% das matrículas de estudantes com deficiência já estavam em classes comuns. No entanto, percebe-se que esses números mascaram uma realidade. A cobertura do AEE ainda estava muito aquém do necessário, e a ausência de dados demográficos atualizados já revelava uma carência estrutural (Brasil, 2016). No segundo ciclo, a situação muda pouco, o crescimento na inclusão foi modesto, ainda que limitado pelas mesmas questões de coleta de dados e pela ausência do tão aguardado censo atualizado (Brasil, 2018).

O relatório do terceiro ciclo introduz o Indicador 4C, que visa monitorar não apenas a matrícula desses alunos nas classes comuns, mas também verificar se eles estão recebendo o suporte pedagógico necessário para uma inclusão efetiva e significativa. No entanto, o que poderia ser uma boa notícia logo revela mais uma problemática: embora a matrícula desses estudantes em classes comuns continue a subir, o número de alunos sem AEE permanece alto, quase metade dos estudantes com deficiência estão sem o suporte pedagógico que tanto necessitam (Brasil, 2020).

O relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE apresentou um quadro complexo e, ao mesmo tempo, inquietante sobre a Meta 4. É como se a inclusão fosse um quadro emoldurado, bonito à primeira vista, mas que, ao se aproximar, revela falhas, rachaduras e áreas sem cor. A Meta 4, que busca garantir que alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) estejam não apenas presentes, mas que tenham o seu direito de aprender assegurado pelos sistemas de educação, com suporte especializado, enfrenta obstáculos que parecem grandes demais para serem ignorados. Em 2022, o relatório celebra, de início, que 93,5% desses alunos já estão em classes comuns. Um número alto, é verdade! Mas um olhar atento rapidamente detecta uma lacuna profunda: apenas 46,2% desses alunos estão recebendo AEE, de que tanto necessitam. Esse serviço, fundamental para que esses estudantes possam se desenvolver plenamente, ainda está fora do alcance para mais da metade deles (Brasil, 2022).

O relatório do quinto Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) desenhou um panorama intrigante e, ao mesmo tempo, desafiador sobre a Meta 4. Em 2024, ele revelou que a inclusão formal de alunos com deficiência, TGD e AH/SD nas classes comuns atingiu índices elevados, indicando um avanço contínuo ao longo dos anos. Contudo, basta um olhar mais atento para perceber um ponto crítico: apenas cerca de 47% desses alunos recebem o AEE, que é fundamental para eliminar as barreiras que surgem no processo de escolarização dos estudantes que são público da Educação Especial (Brasil, 2024).

O relatório vai além dos números e destaca um ponto sensível – a disparidade na distribuição das responsabilidades. As redes municipais, embora com menos recursos, carregam o grosso do AEE, enquanto as redes estaduais e privadas apresentam uma participação bem mais restrita (Brasil, 2024). Esse desequilíbrio gera um mosaico desigual, onde a inclusão depende, em grande parte, do local onde o aluno reside.

O documento também toca em um ponto urgente: ampliar o AEE e criar uma estrutura inclusiva que seja, de fato, integrada e equitativa (Brasil, 2024). Isso requer investimentos substanciais em recursos e capacitação, mas, sobretudo, uma articulação firme entre as diferentes redes de ensino. Em resumo, o quinto ciclo deixa claro que, embora a presença de alunos com deficiência em classes regulares continue a crescer, a Meta 4 ainda fica aquém do esperado, enquanto não houver um suporte especializado que alcance a todos.

A META 9 NO PROJETO DE LEI (PL) Nº 2614/2024

Apresentada nos anexos do projeto de Lei sobre o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2025-2035 (Brasil, 2024), foi denominada como Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos. A apresentação do texto conduz a compreensão da tratativa sobre a educação de pessoas com impedimentos a longo prazo de natureza física,

intelectual, mental ou sensorial como especial. Porém, ao enfatizar a perspectiva inclusiva, a ideia de avanço se perpetua para demonstrar a evolução na compreensão do indivíduo em suas particularidades e potencialidades na escola regular. Contudo, logo em seguida, com o uso da conjunção aditiva “e” diferencia a educação daqueles com a educação bilingue dos surdos, considerando esses uma classe especial, dentro da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tal fato é, no mínimo, intrigante!

No Brasil temos a LBI nº 16.146 (Brasil, 2015), denominada Estatuto da Pessoa com deficiência, que prevê os direitos do público-alvo da Educação Especial, considerando-o esse constituídos por pessoas com deficiência, TGD e AH/SD. Dentro do grupo de pessoas com deficiência, temos os surdos e pessoas com baixa audição. Contudo, no ano de 2002 foi aprovada a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e no ano de 2005 o decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que tratam especificamente, dos direitos do surdo. Essas legislações contribuíram para o atendimento das especificidades da deficiência auditiva, principalmente, as relacionadas com a comunicação, por meio da garantia do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Ao apresentar o objetivo da meta 9 foi perceptível a permanência do desafio em garantir o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial, que enfaticamente se concretiza na forma em que o documento é redigido, na oferta do atendimento educacional especializado. Ou seja, no sentido apresentado no texto, pensar em inclusão é inserir o estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular e, para que essa ação possa ocorrer é necessário a efetivação do atendimento educacional especializado. Ao passo que esses aspectos são preponderantes para proporcionar o acesso à Educação, direito constitucional do estudante, eles também são objetivo e justificativa genérica para demonstrar que se a ação não ocorrer, não há como incluir esses estudantes.

Para o cumprimento das quatro metas apresentada foram propostas 25 estratégias, dívidas em três temas. As 13 primeiras estratégias (9.1 a 9.13) apresentadas abordam a relação da união, estados e municípios em conjunto com os dados quantitativos obtidos pelas agências de levantamento do país. Quando apresentado o tema da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 5 estratégias (9.14 a 9.18) foram descritas. As 3 últimas estratégias (9.19 a 9.25) compõem o tema Educação Bilingue de Surdos.

Quando analisamos especificamente as estratégias 9.1 a 9.13 é possível observar a preocupação de esclarecer no documento, como cumprir a meta 9.a, 9.b e 9.c de universalizar a Educação, porque essas estratégias se preocupam em galgar o engajamento de diferentes órgãos públicos para angariar dados, recursos e coalisões para a criação de indicadores nacionais de avaliação institucional para o PAEE e Paeb, bem como promover e monitorar medidas de acessibilidade física, ampliação da oferta de vagas, instituição de serviços de suporte ao AEE.

Importância concedemos a menção em garantir a disponibilização de recursos de uso pessoal de tecnologia assistiva, bem como materiais pedagógicos e recursos de tecnologia assistivas para a participação do PAEE.

Há a preocupação estratégica de assegurar a participação dos estudantes PAEE nas avaliações nacionais, bem como em outras avaliações de ensino, o que gerará dados para a análise e proposição de políticas, além de maior assertividade na alocação de recursos de tecnologia assistiva. Quando abordamos a estratégia 9.1, por exemplo, são apresentados alguns critérios de avaliação institucional entre outras dimensões relevantes. Contudo, não há a especificação de quais seriam as outras dimensões relevantes. Na estratégia 9.7, quando foram abordadas as avaliações nacionais, não está apontada, apesar de dizer especificidades desse público, a questão da acessibilidade, que é muito importante. Na estratégia 9.8, de novo, o ponto da acessibilidade na questão da educação técnica profissional aborda os cursos planejados e adaptados, enquanto a melhor palavra é “acessíveis”, porque adaptado pode minimizar o conhecimento disponibilizado a nós, pessoas com deficiência.

Na estratégia 9.8 faz-se menção ao fomento de políticas para a educação técnica profissional, como forma de aumentar o acesso e a permanência do PAEE. No entanto, ao passo que temos a impressão de maior oportunidade para a conclusão da educação básica, podemos destacar o interesse desses ambientes de educação em contar com os recursos e possibilidade de preenchimento de vagas, por meio do “estímulo” a matrículas de estudantes PAEE.

Ainda, temos a estratégia 9.9 que busca fortalecer e garantir recursos para núcleos de acessibilidade nas instituições, bem como apoiar professores no AEE. Essa estratégia é de cumprimento imprescindível, para garantir que o objetivo de acesso e atendimento seja alcançado nas instituições de educação básica, técnica profissional, superior e superior tecnológica. Na 9.9 quando se fala dos números relativamente à acessibilidade no ensino superior, fala-se em recursos, mas falta dizer que tipo de recursos, porque o financiamento é imprescindível para que haja concurso, com a finalidade de angariar profissionais para apoiar os estudantes da Educação Especial e, também, profissionais para apoiar professores com deficiência, que precisam recorrer à justiça para conseguir desempenhar seu trabalho.

Na estratégia 9.13, uma questão importante é quando se fala do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abordando sobre o censo. Temos um grande desafio e um sério problema com o levantamento censitário sobre o público-alvo da Educação Especial. Tal fato é importante para a educação, pois em 2010 e atualmente, no censo de 2022, a coleta dos dados é realizada por amostragem. Essa metodologia de coleta de dados não traz uma boa avaliação de qualidade, por utilizar de modelos amostrais representativos dessa população. Nesse sentido, a realização da coleta de dados no censo de 2000 foi diferente, devido a metodologia empregada ter

sido de “casa em casa”, favorecendo uma maior representação dos resultados levantados pela pesquisa.

Uma outra dificuldade do acesso à educação pelos estudantes PAEE é o transporte, visto que garantir a matrícula nas escolas não resolve a dificuldade de locomoção. Nesse sentido, a estratégia 9.10 prevê a garantia do transporte municipal e intermunicipal gratuito, destacando essa exigência para a faixa etária da educação básica, como ocorre atualmente, mas ainda de forma insipiente, o que causa a evasão dos estudantes das escolas. Ainda, a dificuldade de transpor a barreira de transportes, pois a necessidade de veículos adaptados se faz necessária e, tanto municípios quanto estados, recebem recursos para ampliar e modernizar suas frotas destinadas ao transporte escolar.

As estratégias 9.11 e 9.12 possuem foco na formação continuada dos professores e gestores em Educação Especial na perspectiva inclusiva e na Educação bilíngue de surdos, destacando os desvencilhamentos da educação bilíngue da perspectiva inclusiva proposta à Educação Especial. Também, na estratégia 9.12 enfatiza a criação de núcleos de gestão nas secretarias de Educação vislumbrando articulações e a transversalidade, por meio de aessorias, instituições de ensino e entidades representativas das comunidades.

A estratégia 9.13 busca aprimorar os dados quantitativos em relação à educação, saúde e assistência social, coletados por órgãos oficiais, que possam contribuir na análise estatística sobre a demandas dos estudantes PAEE. Tal ação ocorre por meio da orientação de planejamento, alocação de recursos, além da proposição, elaboração e avaliação das políticas públicas. A partir da estratégia 9.14, o anexo apresenta uma divisão temática a qual nomeia como Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesse local do texto, as estratégias se apresentam com a intenção de certa especificidade, mas que traz algumas repetições de categorias abordadas em estratégias anteriores.

A estratégia 9.15 busca fomentar a implementação da avaliação biopsicossocial para identificação dos estudantes PAEE, prevista pela LBI nº 13.146 (Brasil, 2015). Essa estratégia é de grande importância, pois o PNE a apresenta como uma ação a ser cumprida pelas instituições, e assim sendo, contribui para a garantia de atendimento a outras estratégias como as estratégias 9.5, 9.7 e 9.10, por exemplo.

Ainda buscando condições para o atendimento desses estudantes e formação dos professores, as estratégias 9.16 e 9.17, por meio do atendimento educacional vislumbrar a diversificação e fomento esse serviço, promovendo, por exemplo, na estratégia 9.16, realizar atendimentos ao PAEE além do contraturno, buscando outras formas de atendimento, principalmente, durante o turno da escolarização. Já a estratégia 9.17 busca o fomento desse atendimento em centros especializados, com o objetivo de apoiar e formar os profissionais da educação no atendimento ao PAEE. Ação que também é destaque na estratégia 9.18, quando se busca incentivar e ampliar os cursos de formação continuada em Educação Especial e em Libras.

Quando a estratégia 9.16 traz o AEE no turno de escolarização, fator complicador, visto que a Educação Especial na perspectiva inclusiva pressupõe que não seja uma ação substitutiva, mas complementar. Antes de 2009, o aluno com deficiência era retirado da sala de aula e com isso, se perdia o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, através das disciplinas como história, geografia, português, matemática, além de abrir-se as possibilidades de convívio social. Outra questão latente é permitir, como está redigido na PNE, a forma de ensino remoto. Como fazer educação de forma remota? A pandemia já mostrou que isso é complexo.

Na estratégia 9.17, sobre os serviços públicos de suporte, podemos considerar as terapias que, também, permitem o formato remoto, o que implica em discussões sobre a qualidade do atendimento e a viabilidade na realidade desses alunos. Destaca-se a importância do ensino presencial na promoção da qualidade do ensino a estudantes com deficiência.

Na sequência é apresentado o tema Educação Bilíngue de Surdos com sete estratégias. Na 9.19 objetiva-se a instituição de diretrizes nacionais para a educação bilíngue de surdos enfatizando o trabalho colaborativo entre União, estados e Distrito Federal e municípios. Além de destacar o ensino da Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino e o português como segunda língua. A estratégia 9.20 vislumbra o incentivo a construção de atos normativos pelos entes federativos, para políticas públicas de alfabetização em Libras e em português escrito, enfatizando a participação de pessoas surdas nas discussões do processo de formulação de programas e instrumentos avaliativos. Nesse sentido, a estratégia 9.21 busca realizar consulta à comunidade surda para a construção da política linguística da educação bilíngue de surdos, em planos municipais e distrital dedicados a primeira infância.

Na estratégia 9.22 vislumbra o planejamento educacional para definir e dar encaminhamentos a modalidade bilíngue na primeira infância. Em continuidade, a estratégia 9.23 busca fomentar o acompanhamento e monitoramento contínuo do acesso linguístico na educação infantil em escolas bilíngues de surdos. A estratégia 9.24 busca instituir a política nacional de formação dos profissionais da educação bilíngue de surdos, com foco na formação e especialização para intérpretes e tradutores de Libras. Nesse mesmo sentido, a estratégia 9.25 vislumbra incentivar cursos de formação em Pedagogia bilíngue em Libras e Licenciatura de Letras Libras-Português e Licenciatura em Letras Libras, com o intuito de atender a formação inicial e continuada de profissionais de educação para as escolas de educação básica.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O PNE 2014-2024 E O PROJETO DE LEI (PL) DO NOVO PNE 2025-2035

A análise da Meta 4 do PNE desenha um cenário marcado ainda pelo descaso com a educação dos estudantes público da Educação Especial. O aumento das matrículas em classes

regulares é, sem dúvida, um marco que merece ênfase, mas a ausência do AEE para tantos alunos faz soar um alerta ensurdecido. Sem o suporte necessário, esses alunos se tornam espectadores em uma sala de aula, que deveria ser o local de aprendizado, enquanto o sistema educativo tenta, em vão, avançar com ferramentas ultrapassadas e recursos escassos.

A formação continuada dos professores, prevista na Estratégia 4.2, é o fio condutor que deveria entrelaçar o conhecimento teórico com a prática cotidiana (Brasil, 2014). No entanto, o que vemos muitas vezes é a incompletude da formação, com lacunas que comprometem a capacidade dos professores de realmente atender às demandas complexas de uma sala de aula inclusiva. Sem a formação necessária dos professores, como assegurar o direito à educação dos estudantes público da Educação especial? Os esforços de formação continuada, prometidos pela Meta 4, se revelam vagarosos, inconsistentes e, em última análise, incapazes de acompanhar a demanda real das escolas (Brasil, 2018; Brasil, 2020).

A Meta 4 não foi cumprida, entre outras questões, devido as políticas públicas não constituírem pontes que conectassem as necessidades dos alunos com as ações concretas do Estado. Rampas, formações, acessos e apoios necessários devem ser a base sólida de uma educação de fato inclusiva. Cury (2009, p.89) salientou que “[...] educar é permitir que cada indivíduo descubra e desenvolva suas potencialidades em igualdade de condições”. No entanto, para que isso aconteça, precisamos avançar nas políticas públicas educacionais, para que assegurem não só o acesso, mas a permanência, a aprendizagem e a formação de um cidadão em toda sua plenitude e dignidade.

Ao analisarmos quais os avanços foram apresentados no projeto de lei do PNE 2025-2035 podemos destacar a preocupação em garantir condições de acesso ao PAEE e Paeb, por meio da garantia de recursos para tecnologia assistiva de uso pessoal. Outro aspecto foi a garantia de transporte municipal e intermunicipal gratuito para PAEE e Paeb. A menção a avaliação biopsicossocial, prevista na LBI nº 13.146 (Brasil, 2015), foi apresentada como uma das estratégias, o que demonstrou o avanço na identificação do PAEE, mas não garantiu a sua permanência e conclusão da escolarização, se vista como um procedimento separado dos indicadores utilizados para o planejamento e monitoramento de ações prevista na política.

Também destacamos a reafirmação com a preocupação em garantir que as instituições públicas de ensino cumpram com medidas para garantir acessibilidade física nas escolas, bem como serviços de suporte ao PAEE instituído em rede. Além de permanecer a busca por ampliar e fomentar a criação, elaboração e melhoria de materiais pedagógicos para a aprendizagem tanto do aluno da Educação Especial, quanto do professor em formação inicial ou continuada nessa área.

Um ponto importante, mas pouco esclarecido na PNE, foi a questão dos indicadores. Embora haja menção em aprimorar os levantamentos estatísticos vislumbrando a orientação no planejamento, construção, monitoramento e avaliação da política, pouco foi apresentado sobre

como esses indicadores seriam constituídos e apresentados. Embora seja citada a avaliação biopsicossocial e as preocupações com a identificação de matrículas do PAEE, nada foi declarado sobre como poderia ocorrer organização de dados com validação estatística, que colaborassem para o planejamento e cumprimento da meta.

Apresentar a Educação Bilíngue de surdos como um tema separado e com estratégias específicas, demonstrou um grande retrocesso nas discussões sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Uma vez que a alfabetização em Libras fosse uma meta dentro da PNE, essa questão não seria entendida como um adendo nas discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, separá-la com a justificativa da especificidade do público e, ainda, associar a esse posicionamento a alfabetização na Educação infantil demonstrou uma grande controvérsia teórica e prática.

No campo teórico a instituição de uma Política Bilingue pode colaborar para o desenvolvimento do surdo desde a primeira infância, mas o posicionando em um grupo segregado do PAEE contribuiu ainda mais, para a estigmatização da deficiência e da discriminação desses alunos dentro da escola.

O PNE quando “desmembra” esse público-alvo em pessoas com deficiência e surdo, causa uma fissura na luta pelos direitos desses indivíduos, mesmo tentando reconhecer a especificidade de comunicação dos surdos, além do benefício que toda a população poderia adquirir com o aprendizado da Libras. Ao separar esse grupo, ainda, destaca que o processo de aquisição da língua deva ocorrer para o surdo desde a educação infantil.

Como sabemos, a educação infantil é o momento de desenvolvimento da criança e de fomento para a constituição biológica e social do indivíduo. Além disso, o processo de alfabetização seria antecipado tanto para a criança surda, quanto para as demais (Albuquerque; Cabral; Silva, 2024)

Quando na PNE se preconiza a alfabetização bilíngue, o fato declarado está relacionado ao não atendimento da especificidade de comunicação da criança surda, da forma como está apresentada na política, ela “apressa” por demais discussões anteriores sobre a Educação Especial e sobre os fundamentos da educação infantil. Albuquerque, Cabral e Silva (2024) abordam a discussão da alfabetização na educação infantil, enfatizando a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, os espaços e os recursos didáticos destinados à educação infantil, visando garantir experiências de aprendizagem que considerem as especificidades da criança como sujeito histórico e de direito, e tomem, como eixos estruturantes, as interações e a brincadeira.

Já na meta 9.a fica explícito de qual pessoa estamos tratando, destacando a idade e o “tipo” de condição social e/ou identificação para ser considerado público-alvo da Educação Especial, sendo esses com deficiência, TGD e AH/SD. Ao iniciar essa meta, o verbo universalizar apresenta a

ação e o conceito de garantir a todo esse público-alvo o direito à educação na rede regular de ensino, como se fosse apropriado para a lei apresentar esse conceito, ao mesmo tempo que promove um julgamento moral à sociedade escolar, ainda que entenda essa ação implícita a Educação Especial e a presença do atendimento educacional especializado, que inclusive é a meta 9.b.

Nesses dois casos, não há como discordar que é dever do Estado, por meio do ministério da Educação, garantir cumprimento do aporte legislativo constitucional para o acesso de pessoas com deficiência, TGD e AH/SD à escola regular, no entanto, estamos “enxugando gelo” quando apresentamos conceitos tão amplos como a universalização da Educação, visto que temos uma elevada parcela da população evadida da escola, principalmente, de pessoas com deficiência.

O cenário apresentado na meta 9 nos conduz a pensar na fragmentação das questões congêneres da Educação Especial como estratégia para a argumentação de seu fracasso, quando for conveniente, e apoiar condições de oferta de atendimento. Quando específico e especializado a uma área, de tal forma, que ela não passe a compor o todo, mas um segmento. Contudo, essa característica dificulta tanto a compreensão das políticas públicas, quanto a sua execução por não negar o reconhecimento de atendimento a esse público, mas tentar ao menos identificar quais os lucros podemos gerar em meio a essa oportunidade de ganho capital e de posto de trabalho ao especificar a deficiência.

Para além da imposição da ótica capitalista aos serviços relacionados direta ou indiretamente ao atendimento das necessidades de ensino, aprendizado e acessibilidade ao público-alvo da Educação Especial, quando a meta 9 enfatiza, ou em nossa análise, reduz o atendimento educacional especializado às relações de poder, compreendendo-o meramente como uma prestação de serviço que solucionaria a ‘inclusão’ de pessoas com deficiência, TGD e AH/SD é possível entender, que as diferenças vão sendo apagadas pela ausência da preocupação com o desenvolvimento humano, e principalmente, com a emancipação dessas pessoas. A impressão concebida é da constituição de um ciclo, que tem início e fim, na perpetuação do desmembramento do público-alvo da Educação Especial, ainda que em uma perspectiva inclusiva, em condições de dependência, divisão, subjugamento, incapacidade e, principalmente, de impedimento para ser e estar no mundo.

Ao tecer uma analogia da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, apresentada na meta 9, pode-se dizer que essa seria uma árvore frondosa, cultivada como resultado de uma árdua luta social, que perdura há muito tempo. A sua beleza se deu por agregar diferentes pessoas em condições sociais, políticas e culturais diversas, mas com um objetivo em comum, sendo esse: perpetuar a luta contra a desigualdade social e a favor da emancipação humana, por meio da Educação. Porém, ao mesmo tempo que essa árvore cresce, ela também recebe adubo, irrigação e podas para dar-lhe condições de pleno desenvolvimento. Mas, seria inocente pensar que todas essas

ações poderiam ter o mesmo sentido de cuidado e fortalecimento de sua existência? Talvez, não! Contudo, ao fortalecer essa árvore frondosa, pode-se também, enfraquecê-la com a justificativa do cuidado. Seria como ir podando seus galhos, distanciando-os, causando fissuras propositais em sua copa até chegar ao tronco e, após, ir aos pouquinhos arruinando-o a tal ponto, que a árvore morra com apoio dos que dela cuidam.

Enquanto autores e pesquisadores na área da Educação, nos questionamos se esse contexto pode ser compreendido como uma filosofia de vida, garantida pela legislação conquistada no percurso histórico da luta pela emancipação do público da Educação Especial. Poderíamos problematizar esse estudo comparativo dos PNEs, por meio da constituição eurocêntrica de nossa sociedade, pela crítica ao neoliberalismo, ao sistema econômico capitalista, as ofensivas capacitistas ou, mesmo, as formas como a sociedade brasileira foi “estruturada” ao longo da história. No entanto, o progresso legislativo e político da Educação Especial é um fato, mas podemos falar de progresso humano? Seria um erro epistemológico fazer uso de tais termos? Nascemos humanos, da raça humana e, talvez, do gênero humano. Porém, não somos ainda, povo. Constatação essa, que não pode ser limitadora do desenvolvimento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Tal ação deve fomentar reflexões com o objetivo de progredir nos estudos sobre as políticas em Educação e tornar as conquistas legislativas garantias concretas e realidade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos a função da legislação como instrumento da garantia de atendimento educacional especializado conjunto a escola regular, o PNE 2014-2024 e o projeto de lei do novo PNE 2025-2035 diferem, inicialmente, quanto a forma do texto apresentado. No PNE 2014-2024 foram apresentadas 5 diretrizes, na qual cada uma apresentava um conjunto de metas, que totalizavam 20 metas apresentadas e discutidas no decorrer do documento. Também, havia um compilados de dados qualitativos e quantitativos, que fundamentavam a diretrizes e, por conseguinte, as suas respectivas metas propondo uma linha de base para o estabelecimento do PNE.

Já o PL do novo PNE 2025-2035 apresenta 25 itens no plano vigente, que foram estendidos, sendo um complicador pois, segundo o próprio INEP, fazer monitoramento dessas estratégias será uma tarefa árdua, pela falta de dados indicadores. Pensando na nova política, com 25 itens, sendo quatro metas, mais três estratégias gerais, cinco estratégias específicas da Educação Especial e mais seis estratégias específicas da educação bilíngue, como ocorrerá o seu monitoramento? O que estava previsto? É preciso pensar e fortalecer a perspectiva inclusiva da Educação Especial, inclusive na forma do plano da PNE. No entanto, como ficará a divisão entre Educação Especial, para ter inclusive, a educação bilíngue? De certo, esse contexto fragiliza a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Nesse ponto, é fundamental considerar o que Cury (2008) argumenta: "garantir o direito à educação dos alunos com deficiência não é apenas uma questão de acesso físico à escola, mas de assegurar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam o desenvolvimento integral" (Cury, 2008, p. 76). Assim, não basta abrir as portas; é necessário criar condições para que cada aluno tenha acesso pleno e tenha assegurado o seu direito de aprender.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; SILVA, Maria da Conceição Lira. O PNLND 2022 e a curricularização da alfabetização na educação infantil. **Educar em Revista**, v. 40, p. e93017, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93017>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**. Projeto de Lei (PL) nº 2614, de 26 de junho de 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=Tramitacao-PL%202614/2024. Acesso em: 18 nov. 2024.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-72, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 e novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da

acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.171, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Lei nº 4.155, 10 de fevereiro de 1998. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso: 10 dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: Primeiro Ciclo 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitoramento>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: Segundo Ciclo 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitoramento>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: Terceiro Ciclo 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitoramento>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: Quarto Ciclo 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitoramento>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação: Quinto Ciclo 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/monitoramento>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CURY, Jamil. **A educação e o compromisso com a inclusão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Campinas: SP: Editora Autores Associados, 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. Vol 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas: Autores associados, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. **Educar em Revista**, n. 18, p. 13–27, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.231>

Declaração de Contribuição dos autores

Douglas Christian Ferrari de Melo - redação do manuscrito e supervisão do texto.

Amabriane da Silva Oliveira Shimite - redação do manuscrito, revisão e edição do texto.

Patrícia Teixeira Moschen – redação do manuscrito e revisão do texto.

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.