

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NÚMEROS: UMA ANÁLISE SEGUNDO O CENSO ESCOLAR (2014 – 2024)

INCLUSIVE EDUCATION IN NUMBERS: AN ANALYSIS ACCORDING TO THE SCHOOL CENSUS (2014 – 2024)

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CIFRAS: UN ANÁLISIS SEGÚN EL CENSO ESCOLAR (2014 – 2024)



10.56238/revgeov16n5-088

André Costa da Silva

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade Paulista (UNIP)

E-mail: andre.silva522@docente.unip.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7930236774719287>

Kauê Paz Ribeiro da Silva

Mestrando em Ciências Jurídicas

Instituição: Universidade Autónoma de Lisboa (UAL)

E-mail: kaue@ribeiropazadvogados.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0594000355551961>

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Doutor e Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: michellpedruzzi@ufg.br

Telmo Rosa Nogueira

Mestrando em Educação Inclusiva - Profei

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

E-mail: telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573954741511646>

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Mestre e Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: kvasconcelos81@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7171709555811173>

Wivianne Fonseca da Silva Almeida

Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

Instituição: Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP)

E-mail: wiviannefs@gmail.com



Fábio Antônio Ferreira dos Santos

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

E-mail: santtosfabio933@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1547991710154615>**Maria Helania de Araujo Moreira**

Especialização em Neurociência e Neuropedagogia na Educação

Instituição: Centro Universitário OPET (UNIOPET)

E-mail: helania.campestre@gmail.com

Mirella Claudino Oliveira Silva

Especialização em Análises Clínicas

Instituição: Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire)

E-mail: mirella.claudino@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0137199548530506>**Joanaci Coutinho Brito**

Licenciatura em Pedagogia

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

E-mail: joanacibrito@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4902597257939438>

RESUMO

O artigo analisa a evolução das políticas de educação inclusiva no Brasil a partir dos dados do Censo Escolar entre 2014 e 2024, relacionando-os aos marcos normativos da LBI (Lei nº 13.146/2015), da PNEE e do Decreto nº 7.611/2011. A pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, examina indicadores de matrícula, infraestrutura, atendimento educacional especializado (AEE), trajetórias escolares e desigualdades interseccionais de sexo, raça/cor e condição socioeconômica. Os resultados mostram avanços na ampliação das matrículas e redução da reprovação, mas persistem assimetrias regionais e carências de acessibilidade e formação docente. Evidencia-se a importância de fortalecer a governança federativa, o financiamento e os sistemas de monitoramento com dados desagregados e estudos longitudinais. Conclui-se que a efetividade da educação inclusiva depende da articulação entre normas legais, recursos materiais, políticas intersetoriais e práticas pedagógicas que assegurem acesso, permanência e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Censo Escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of inclusive education policies in Brazil based on data from the School Census between 2014 and 2024, relating them to the regulatory frameworks of the LBI (Law No. 13,146/2015), the PNEE (National Educational Standards), and Decree No. 7,611/2011. The documentary and bibliographical research examines indicators of enrollment, infrastructure, specialized educational services (SEAs), school trajectories, and intersectional inequalities based on gender, race/color, and socioeconomic status. The results show progress in expanding enrollment and reducing grade retention, but regional asymmetries and deficiencies in accessibility and teacher



training persist. The importance of strengthening federal governance, financing, and monitoring systems with disaggregated data and longitudinal studies is highlighted. It is concluded that the effectiveness of inclusive education depends on the coordination of legal standards, material resources, intersectoral policies, and pedagogical practices that ensure access, retention, and quality learning for all students.

Keywords: Inclusive Education. Public Policies. School Census.

RESUMEN

Este artículo analiza la evolución de las políticas de educación inclusiva en Brasil a partir de datos del Censo Escolar entre 2014 y 2024, relacionándolas con los marcos regulatorios de la Ley de Inclusión Educativa (LBI) (Ley n.º 13.146/2015), el PNEE (Estándares Nacionales de Educación) y el Decreto n.º 7.611/2011. La investigación documental y bibliográfica examina indicadores de matrícula, infraestructura, servicios educativos especializados (SEA), trayectorias escolares y desigualdades interseccionales basadas en género, raza/color y nivel socioeconómico. Los resultados muestran avances en la expansión de la matrícula y la reducción de la repetición de grado, pero persisten asimetrías regionales y deficiencias en accesibilidad y formación docente. Se destaca la importancia de fortalecer los sistemas federales de gobernanza, financiamiento y monitoreo con datos desagregados y estudios longitudinales. Se concluye que la efectividad de la educación inclusiva depende de la coordinación de normas legales, recursos materiales, políticas intersectoriales y prácticas pedagógicas que garanticen el acceso, la retención y un aprendizaje de calidad para todo el alumnado.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Políticas Públicas. Censo Escolar.



1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, nas últimas décadas, um eixo central das políticas públicas e dos debates acadêmicos no campo da educação. Trata-se de um princípio normativo e de uma prática que exigem não apenas o acesso formal à escola, mas também a garantia de participação, aprendizagem e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. Essas dimensões colocam desafios técnicos, pedagógicos e organizacionais às redes de ensino, exigindo articulação entre princípios constitucionais, normas setoriais e arranjos locais de gestão escolar.

No ordenamento jurídico brasileiro e os marcos regulatórios recentes delineiam direitos e responsabilidades que orientam tanto a organização dos serviços quanto a alocação de recursos. Entre os instrumentos centrais para a implementação de práticas inclusivas destacam-se dispositivos legais e normativos que tratam da inclusão, da acessibilidade e do atendimento educacional especializado (Brasil, 1988; Brasil, 2015). Esses textos fornecem categorias conceituais e diretrizes operacionais que sustentam propostas de organização curricular, formação docente e oferta de serviços de apoio.

A literatura especializada mostra que a inclusão é simultaneamente um objetivo ético-político e um problema técnico — isto é, sua efetivação depende da convergência entre princípios (igualdade, não discriminação, autonomia) e práticas escolares concretas (adaptações curriculares, recursos de acessibilidade, planos individualizados de ensino). Nesse sentido, Mantoan (2003) defende uma mudança de paradigma que questiona a própria estrutura segregadora do sistema educacional:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele. (Mantoan, 2003, p. 15).

Além disso, a produção empírica recente revela heterogeneidades marcantes: variações regionais na infraestrutura, diferenças nas trajetórias de aprendizagem e desigualdades no acesso a serviços especializados. Esses padrões indicam que a presença em sala de aula não se confunde automaticamente com inclusão efetiva.

No campo das concepções pedagógicas existe, ainda, um debate profícuo sobre modelos de atendimento — entre abordagens que enfatizam a permanência na turma comum e aquelas que defendem espaços especializados para garantir ensino intensivo e individualizado. A tensão entre cuidado das singularidades e universalização do direito à convivência com pares impõe escolhas programáticas e técnicas que repercutem sobre critérios de avaliação, formação de professores e modelos de financiamento escolar. Documentos normativos e relatórios técnicos orientam essa



mediação conceitual, ao mesmo tempo em que registram a necessidade de políticas calibradas por contexto (Brasil, 2008).

Este trabalho busca contribuir para esse campo de debate mediante uma análise de dados sobre processos de inclusão escolar, com ênfase na interpretação crítica de indicadores de acesso, permanência e trajetória escolar. O objetivo é identificar tendências, assimetrias e condicionantes institucionais que influenciam a qualidade da inclusão, articulando evidências empíricas a marcos normativos e a contribuições teóricas sobre práticas educacionais para a diversidade.

A investigação aqui apresentada adotou a metodologia da revisão bibliográfica e documental, centrada em legislações, decretos e documentos oficiais, bem como na literatura acadêmica especializada sobre educação inclusiva e educação especial. Para complementar a discussão e ancorar as interpretações empíricas foram consultados, entre outros textos anexos, instrumentos normativos e orientadores (políticas e decretos setoriais) e relatórios institucionais que tratam da educação especial e do atendimento educacional especializado.

2 DINÂMICAS DE MATRÍCULA E IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A análise das matrículas destinadas ao público-alvo da educação especial evidencia um aumento expressivo no período recente, consolidando uma tendência de expansão observada desde 2020. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2024, foram registradas 2.076.825 matrículas na educação especial, representando um crescimento de 58,7% em relação a 2020, quando o total era de 1.308.900. Desse total, 1.285.775 estão concentradas no ensino fundamental, etapa que segue como principal responsável pelo atendimento desse público, seguida pela educação infantil (376.383) e pelo ensino médio (262.243).

O relatório destaca que o percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns atingiu 95,7% em 2024, contra 93,2% em 2020, confirmando a consolidação de políticas inclusivas e o fortalecimento da matrícula em classes regulares. A rede pública responde pela maior parte das matrículas, com 99,1% de inclusão nas redes municipais, 98,7% na federal e 95,6% na estadual, enquanto a rede privada apresenta 74,9% — ainda um avanço expressivo frente aos 57,6% registrados em 2020.

O relatório destaca que o percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns atingiu 95,7% em 2024, contra 93,2% em 2020, confirmando a consolidação de políticas inclusivas e o fortalecimento da matrícula em classes regulares. A rede pública responde pela maior parte das matrículas, com 99,1% de inclusão nas redes municipais, 98,7% na federal e 95,6% na estadual, enquanto a rede privada apresenta 74,9% — ainda um avanço expressivo frente aos 57,6% registrados em 2020.



Contudo, a expansão quantitativa não implica necessariamente inclusão efetiva. O documento ressalta que os microdados do Censo permitem mensurar apenas os estudantes matriculados, sem alcançar aqueles que permanecem fora do sistema, o que limita a avaliação da cobertura real. Tal lacuna reforça a necessidade de articulação entre estatísticas educacionais e estudos de natureza censitária, populacional e qualitativa, capazes de estimar a demanda reprimida por atendimento especializado.

A elevação nas matrículas também reflete aprimoramentos nos mecanismos de identificação e registro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, influenciando diretamente as taxas observadas. De fato, parte da variação positiva decorre do avanço na formação dos profissionais e da integração entre escolas e sistemas de informação municipais e estaduais, o que reduziu a subnotificação.

A análise regional revela marcantes desigualdades territoriais. As regiões Sudeste e Nordeste concentram a maioria das matrículas, mas com perfis distintos: enquanto o Sudeste apresenta maior índice de inclusão em classes comuns, o Nordeste registra crescimento acentuado nas etapas iniciais, especialmente na educação infantil. Por outro lado, Norte e Centro-Oeste ainda enfrentam restrições de infraestrutura e de oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), refletindo desigualdades históricas de investimento.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e com as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a expansão do acesso deve ser compreendida dentro de um marco de garantia de participação, permanência e aprendizagem ao longo da vida. Assim, os indicadores quantitativos de matrícula precisam ser articulados com parâmetros qualitativos — como acesso ao AEE, presença de profissionais especializados e adequação dos recursos pedagógicos — para que se possa avaliar, de fato, o avanço na efetivação do direito à educação inclusiva.

Quadro 1 – Evolução das Matrículas da Educação Especial e Inclusão em Classes Comuns (2020–2024)

Ano	Matrículas totais na Educação Especial	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	% de alunos incluídos em classes comuns (4 a 17 anos)
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	93,2%
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	93,5%
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	94,2%
2023	1.771.430	284.847	1.114.230	223.258	95,0%
2024	2.076.825	376.383	1.285.775	262.243	95,7%

Fonte: Inep (2025)

Conforme apresentado no Quadro 1, observa-se crescimento contínuo das matrículas e da inclusão em classes comuns entre 2020 e 2024, tendência que reforça as análises discutidas anteriormente sobre a consolidação das políticas de educação inclusiva e as desigualdades regionais observadas nos dados do Censo Escolar.



3 INFRAESTRUTURA ESCOLAR E DISPONIBILIDADE DE RECURSOS ASSISTIVOS

A disponibilidade de recursos de acessibilidade nas instituições escolares constitui um elemento estrutural para a efetivação do direito à educação inclusiva. O relatório técnico documenta que, em 2023, uma proporção relevante de escolas não registrava qualquer item de acessibilidade (rampas, banheiros adaptados, sinais táteis/sonoros, elevadores, recursos tecnológicos), e que a presença desses recursos varia de forma substancial entre regiões.

Quadro 2 – Indicadores de Infraestrutura e Acessibilidade Escolar (Brasil, 2024)

Região	Escolas com Internet (%)	Internet Banda Larga (%)	Escolas com Internet p/ Alunos (%)	Lousa Digital (%)	Computadores p/ Alunos (%)
Norte	66,6	63,8	62,2	3,7	40,5
Nordeste	91,3	89,9	89,4	5,9	38,2
Sudeste	97,9	97,1	96,7	9,3	70,3
Sul	99,0	98,9	98,8	11,2	71,9
Centro-Oeste	99,2	99,1	98,7	4,7	64,6

Fonte: Inep (2025)

Segundo apresentado no Quadro 2, a distribuição regional dos recursos tecnológicos e de acessibilidade revela disparidades marcantes, especialmente entre as redes públicas do Norte e Nordeste, onde há menor presença de conectividade, equipamentos e adaptações físicas.

A LBI (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011 estabelecem obrigações do Estado e diretrizes para a eliminação de barreiras, incluindo adaptações arquitetônicas e disponibilização de recursos educacionais acessíveis; tais dispositivos normativos servem de fundamento legal para a priorização de investimentos em infraestrutura escolar. É, portanto, imprescindível que os diagnósticos de infraestrutura se conectem ao planejamento orçamentário e aos mecanismos de apoio técnico previstos em norma.

Além da dimensão física, destaca-se a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos (softwares de comunicação alternativa, material em Braille, recursos para Libras) em parcela considerável de escolas. O Decreto detalha a necessidade de produção e distribuição de materiais didáticos e de tecnologia assistiva, e prevê núcleos e salas de recursos multifuncionais como estruturas de suporte. A lacuna entre previsão normativa e disponibilidade prática traduz um hiato operacional que impacta diretamente a participação acadêmica.

Do ponto de vista metodológico, a mensuração da infraestrutura enfrenta desafios: inventários heterogêneos, diferenças na declaração de itens no Censo e na forma de contabilizar a funcionalidade dos recursos dificultam comparações sistemáticas. O relatório recomenda aprimoramentos nas variáveis e indicadores de acessibilidade para monitoramento mais fidedigno.

As políticas de melhoria de infraestrutura precisam articular ações imediatas (adaptações em escolas com maior demanda) e estratégias de médio prazo (programas federais de financiamento,



capacitação técnica para projetos de acessibilidade), garantindo que a intervenção atue simultaneamente sobre o espaço físico e sobre os recursos pedagógicos necessários à inclusão.

4 ORGANIZAÇÃO DO AEE: MODALIDADES, DUPLA MATRÍCULA E ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA “TRADICIONAL”

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se, conforme o Decreto nº 7.611/2011, como o conjunto de atividades, recursos e estratégias destinados a eliminar barreiras ao processo de escolarização. Sua oferta pode ser complementar ou suplementar ao ensino regular, e essa definição normativa orienta tanto a concepção das salas de recursos multifuncionais quanto a possibilidade de oferta em instituições conveniadas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) reforça que o AEE constitui um eixo de suporte ao direito de todos à aprendizagem, articulando-se diretamente à proposta pedagógica da escola regular.

Segundo os dados do Censo Escolar 2024, o Brasil contabiliza 238.707 matrículas em turmas de AEE, representando um aumento de 47% em relação a 2020, quando havia cerca de 162 mil registros. Esse crescimento reflete tanto a ampliação de salas de recursos multifuncionais nas redes públicas quanto o avanço dos sistemas de registro do atendimento especializado nos microdados do Censo. A rede municipal concentra 62,8% das matrículas em AEE, seguida pela rede estadual (24,3%) e pela rede privada (12,9%), o que evidencia o papel preponderante dos municípios na efetivação da política de inclusão.

Quadro 3 – Indicadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, 2020–2024

Ano	Matrículas em AEE	% de Alunos com Dupla Matrícula	Escolas com Sala de Recursos Multifuncional (%)	Professores no AEE	% com Formação Específica
2020	162.000	72,1%	56,8%	61.450	49,2%
2021	178.420	74,0%	59,7%	67.890	50,5%
2022	201.360	76,8%	63,4%	73.214	52,7%
2023	221.845	78,5%	66,2%	78.905	52,9%
2024	238.707	79,4%	69,1%	82.961	53,4%

Fonte: Inep (2025)

Como se observa no Quadro 3, a expansão do AEE entre 2020 e 2024 foi acompanhada de aumento na proporção de alunos com dupla matrícula e na presença de salas de recursos multifuncionais, embora ainda persistam desigualdades quanto à formação dos profissionais e à cobertura territorial do atendimento.

Os dados mostram ainda que 79,4% dos alunos atendidos pelo AEE estão matriculados simultaneamente em classes comuns do ensino regular, reafirmando a importância da dupla matrícula como instrumento de integração educacional e de garantia de repasse financeiro pelo FUNDEB. Esse



percentual é superior ao observado em 2020 (72,1%), indicando uma consolidação da política de inclusão via financiamento vinculado. No entanto, o próprio INEP (2025) adverte que a dupla matrícula deve ser interpretada com cautela, pois o crescimento dos registros pode decorrer mais do aprimoramento das declarações no sistema do que de expansão efetiva da oferta.

A distribuição territorial das salas de recursos multifuncionais continua desigual. As regiões Sudeste e Nordeste concentram, juntas, mais de 64% das unidades, com maior densidade nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, enquanto o Norte ainda apresenta lacunas significativas de cobertura, sobretudo em áreas rurais e municípios de pequeno porte. Em 2024, 69,1% das escolas públicas com alunos público-alvo da educação especial declararam possuir sala de recursos multifuncional, índice que, embora superior ao de 2019 (56,8%), ainda deixa um terço das unidades sem estrutura adequada para o atendimento.

A operacionalização do AEE envolve múltiplas modalidades: atendimento na própria escola regular (modelo predominante, presente em 58,4% das instituições que oferecem o serviço), em escolas polo, instituições conveniadas (17,3%) e, em menor proporção, em salas itinerantes ou com apoio domiciliar. A PNEPEI orienta que a oferta deve integrar o projeto político-pedagógico, envolver a família e a equipe multiprofissional, reforçando que o AEE não é um serviço paralelo, mas componente essencial da resposta educativa à diversidade.

No campo da gestão, um dos pontos mais sensíveis refere-se à insuficiência de profissionais especializados. De acordo com o Censo 2024, há 82.961 professores atuando diretamente no AEE, sendo 91,2% licenciados, mas apenas 53,4% com formação específica na área da educação especial. Essa disparidade evidencia a necessidade de formação continuada e de regulação mais clara das atribuições e cargas horárias, visto que muitos docentes acumulam funções no ensino regular e no atendimento especializado, o que pode comprometer a qualidade do trabalho pedagógico.

Do ponto de vista da avaliação e do monitoramento, o relatório do INEP recomenda o aprimoramento das variáveis do Censo relativas ao AEE, sobretudo para mensurar a frequência dos atendimentos, a abrangência de públicos específicos (deficiência intelectual, física, múltipla, TEA, altas habilidades) e a articulação com os planos pedagógicos. Sem indicadores precisos de acompanhamento, torna-se difícil avaliar se o crescimento da oferta tem se traduzido em melhoria das condições reais de aprendizagem.

Por fim, a arquitetura normativa brasileira — que prioriza a inclusão nas escolas regulares, mas admite classes e instituições especializadas quando indispensáveis — exige decisões baseadas em critérios técnicos, diagnósticos locais e princípios de equidade. O Censo 2024 confirma que, embora o número de matrículas em escolas e classes exclusivamente especializadas tenha reduzido 21% desde 2020, ainda há cerca de 92 mil alunos nessas modalidades. Esse dado reforça que a política de inclusão, mais do que uma diretriz legal, deve ser continuamente articulada com o planejamento pedagógico, o



financiamento público e o compromisso das redes de ensino em construir práticas efetivamente inclusivas.

5 TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: PROGRESSÃO, TRANSIÇÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Acompanhando o ciclo da escolarização, os indicadores de trajetória — taxas de aprovação, reprovação, abandono, transição e distorção idade-série — fornecem parâmetros fundamentais para avaliar se a inclusão se traduz em permanência e progresso acadêmico. O relatório do Inep (Brasil, 2025) mostra que, entre 2013 e 2023, houve avanços consistentes em vários desses indicadores, com redução expressiva da reprovação e da distorção nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que os níveis permaneçam mais altos que a média da educação básica.

Nos anos recentes, as taxas de aprovação oscilaram devido aos impactos da pandemia e à retomada das aulas presenciais. Em 2020, observou-se um aumento atípico nas aprovações — reflexo dos ajustes emergenciais das redes de ensino —, seguido de uma queda entre 2021 e 2022, e nova recuperação em 2023, aproximando-se dos níveis pré-pandêmicos. O Censo aponta que a reprovação média caiu 2,5 pontos percentuais nos anos iniciais, 5,7 p.p. nos anos finais e 8,4 p.p. no ensino médio no período de 2020 a 2023, sinalizando que as maiores dificuldades de permanência se concentram entre adolescentes e jovens.

Quadro 4 – Indicadores de Trajetória Escolar (2019–2023)

Ano	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Reprovação (%)	Taxa de Abandono (%)	Distorção Idade-Série (%)
2019	90,1	6,2	3,7	22,7
2020	95,4	2,1	2,5	21,0
2021	92,3	4,1	3,6	20,2
2022	91,0	5,3	3,7	18,9
2023	93,2	4,2	2,6	17,5

Fonte: Inep (2025)

No universo da educação especial, o aumento das matrículas afeta diretamente a leitura das trajetórias escolares. O número total de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades passou de 1,3 milhão em 2020 para 2,07 milhões em 2024, representando um crescimento de 58,7% em quatro anos. Desse total, 95,7% estavam incluídos em classes comuns em 2024 — avanço de 2,5 pontos percentuais em relação a 2020, o que evidencia não apenas o acesso, mas também maior tempo de permanência no sistema educacional formal.

Entretanto, a distorção idade-série ainda constitui um desafio estrutural. Nos anos iniciais do ensino fundamental, ela caiu de 13,9% em 2019 para 9,8% em 2023, enquanto nos anos finais recuou de 26,1% para 21,4%, e no ensino médio de 28,2% para 24,7%, mantendo-se mais elevada justamente nas etapas em que as taxas de abandono também aumentam. Entre os estudantes público-alvo da



educação especial, a distorção é superior à média: 34,5% no ensino fundamental e 39,2% no ensino médio, revelando entraves na progressão e na conclusão dos estudos.

As transições entre etapas — especialmente do ensino fundamental para o ensino médio — continuam marcadas por rupturas. Dados do INEP indicam que a taxa de abandono nessa passagem foi de 5,1% em 2023, contra 3,2% em 2019, com maior incidência em redes estaduais do Norte e Nordeste. Esses momentos de transição demandam políticas focalizadas de apoio pedagógico, acompanhamento psicológico e programas de recuperação da aprendizagem, capazes de reduzir perdas acumuladas e garantir continuidade formativa.

Do ponto de vista metodológico, o relatório ressalta que o Censo Escolar capta apenas os alunos matriculados, não incluindo os que abandonaram definitivamente a escola, o que limita a análise sobre exclusão educacional. Dessa forma, variações positivas nos indicadores podem refletir tanto avanços reais nas condições de escolarização quanto mudanças no perfil de matrícula ou nos critérios de registro. Por essa razão, o INEP recomenda a triangulação de dados do Censo com avaliações externas (como o SAEB) e registros longitudinais para compreender com precisão a efetividade das políticas inclusivas.

A relação entre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e o desempenho escolar ainda carece de estudos de impacto. Embora o acompanhamento especializado tenda a favorecer a progressão, não há evidências causais robustas que associem diretamente a ampliação do AEE à melhora do rendimento, sobretudo devido à ausência de bases integradas entre microdados do AEE e resultados do SAEB. Essa lacuna metodológica reforça a necessidade de pesquisas longitudinais e análises qualitativas que considerem variáveis pedagógicas e contextuais.

Por fim, incorporar indicadores de qualidade — como participação em avaliações, frequência, satisfação de famílias e docentes — ao monitoramento das trajetórias permitirá compreender a inclusão de forma mais ampla: não apenas quantas crianças estão na escola, mas quanto aprendem, progridem e participam efetivamente do processo educativo.

6 GOVERNANÇA, FINANCIAMENTO E MECANISMOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO

O ordenamento jurídico brasileiro construiu uma arquitetura normativa robusta para a educação inclusiva, estabelecendo um sólido tripé de princípios, direitos e instrumentos de ação. A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015) representa o marco mais recente e abrangente, ao adotar o modelo social da deficiência e definir obrigações estatais transversais, indo além do ambiente escolar. Complementarmente, o Decreto nº 10.502/2020, que posteriormente foi suspenso, e as diretrizes remanescentes do Decreto nº 7.611/2011, disciplinam a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os mecanismos de apoio, enquanto a Política Nacional de



Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI, 2008) consolida as diretrizes pedagógicas e de implementação. Coletivamente, estes referenciais não só normatizam o direito, mas constituem um norte indispensável para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas na área.

Contudo, a efetividade desta arquitetura normativa esbarra na fragilidade dos arranjos de financiamento e de governança multinível. A materialização do direito depende criticamente de um fluxo financeiro claro e estável entre União, estados e municípios. O próprio Decreto nº 7.611/2011 prevê o apoio técnico e financeiro da União e a possibilidade de cômputo da dupla matrícula (regular e AEE) no FUNDEB. No entanto, a operacionalização desses mecanismos é frequentemente marcada por instabilidade nos repasses, burocracia excessiva e falta de transparência nos critérios de alocação. Esta incerteza financeira gera um ambiente de insegurança para os gestores locais, afetando diretamente os incentivos para a oferta e a manutenção qualificada de serviços de AEE, aquisição de recursos de tecnologia assistiva e adaptação da infraestrutura física das escolas.

Paralelamente, a governança da educação inclusiva exige sistemas de monitoramento e avaliação robustos e integrados. A PNEE-EI traz orientações genéricas para acompanhamento, mas a prática esbarra em lacunas significativas: dados descontinuados, incompatibilidades metodológicas entre o Censo Escolar, o Censo Demográfico e pesquisas setoriais de saúde, e uma ênfase excessiva em indicadores de acesso (matrícula) em detrimento de indicadores de processo e resultado (aprendizagem, participação, desenvolvimento socioemocional). Esta fragilidade informacional limita severamente a capacidade de os gestores realizarem um diagnóstico preciso, identificarem tendências e desenharem políticas verdadeiramente baseadas em evidências. Fortalecer estes sistemas, estabelecendo metas mensuráveis de qualidade e participação, é um passo indispensável para a accountability e para a correção de rotas das políticas.

Outro vetor crítico de governança, previsto tanto na LBI quanto na PNEE-EI, é a formação continuada de profissionais da educação. Sem planos de formação inicial e continuada consistentes, contextualizados e em escala, as ações previstas em lei dificilmente se traduzirão em melhorias pedagógicas concretas em sala de aula. É necessário superar a lógica de capacitações pontuais e desconectadas da realidade escolar, avançando para programas estruturantes que preparem professores, gestores e equipes de AEE para atuar de forma colaborativa. Este preparo deve englobar, para além das estratégias pedagógicas inclusivas, o manejo de recursos de acessibilidade, a elaboração de planos de ensino individualizados e a mediação de conflitos em ambientes de diversidade. Programas de capacitação, quando combinados com mecanismos de supervisão técnica e mentorias, constituem componentes centrais para a transformação da cultura escolar.

Finalmente, a articulação intersetorial emerge como um eixo estratégico cuja complexidade operacional é subestimada. A integração entre educação, saúde (para terapias e diagnóstico precoce),



assistência social (para apoio às famílias), transporte (para acessibilidade) e cultura (para inclusão social) está prevista em vários dispositivos normativos e é reiterada por todos os diagnósticos técnicos. Contudo, sua execução prática esbarra no corporativismo setorial, na falta de instrumentos efetivos de coordenação intergovernamental e na ausência de orçamentos com vinculação específica para ações complementares. Sem a criação de comitês intersetoriais com poder deliberativo e a previsão de dotação orçamentária integrada, a efetividade das políticas estritamente educacionais para a inclusão ficará inevitavelmente comprometida, pois ignora determinantes fundamentais do sucesso escolar que estão fora do alcance da escola.

7 CAMINHOS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil representa um complexo processo de tradução de princípios legais em práticas pedagógicas e organizacionais. Embora ancorada em um arcabouço jurídico robusto que vai da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), sua implementação esbarra em uma desconexão palpável entre a norma e a realidade das escolas. O desafio central, portanto, não reside na carência de legislação, mas na capacidade do sistema de ensino de se reestruturar para atender à diversidade humana de forma efetiva e não apenas formal.

Nesse cenário, a simples matrícula em classe comum, embora seja um passo fundamental, revela-se uma métrica insuficiente para avaliar a qualidade da inclusão. A produção acadêmica e os dados oficiais evidenciam marcantes heterogeneidades regionais e a persistência de barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que limitam a participação e a aprendizagem plena. Conforme alerta Mantoan (2003), a verdadeira inclusão exige uma ruptura com o paradigma da integração, que apenas insere o aluno em um sistema preexistente e inalterado. A autora estabelece uma distinção crucial entre os dois conceitos:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos [...]. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (Mantoan, 2003, p. 14-15).

Essa perspectiva radical coloca em xeque a organização tradicional da escola, centrada em séries, currículos rígidos e avaliações padronizadas. A efetivação da inclusão, portanto, é simultaneamente um imperativo ético e um complexo problema técnico-organizacional. Ela demanda



a convergência entre os princípios de igualdade e não discriminação e a implementação de práticas escolares concretas, como o desenho universal para a aprendizagem, a flexibilização curricular e a oferta qualificada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Neste contexto, as políticas públicas precisam superar a fragmentação e adotar uma abordagem sistêmica que articule, de forma indissociável, acesso, qualidade e equidade. Isto implica ir além da ampliação de matrículas e investir em: 1) diagnósticos regionalizados que identifiquem gaps de infraestrutura, carência de profissionais e zonas de exclusão; 2) alocação de recursos baseada em critérios de necessidade, orientando mecanismos como a dupla matrícula para maximizar a equidade; e 3) sistemas de monitoramento com indicadores desagregados que capturem não apenas a cobertura, mas a qualidade da experiência inclusiva, rastreando trajetórias escolares e resultados de aprendizagem.

Um dos pilares para essa transformação é a formação docente, que deve ser entendida como uma política estrutural contínua, e não como intervenção pontual. É preciso preparar os professores não apenas com técnicas adaptativas, mas para uma reconfiguração de sua prática pedagógica, capaz de acolher e desafiar academicamente todos os alunos em um ambiente colaborativo. Isso envolve o trabalho com estratégias de ensino diversificadas, tecnologias assistivas e a construção de planos pedagógicos que contemplem a singularidade de cada estudante sem segregá-lo.

Por fim, é crucial reconhecer que os obstáculos à inclusão educacional possuem determinantes que transcendem os muros da escola. Questões como acesso à saúde, assistência social, transporte e vulnerabilidade socioeconômica impactam diretamente a capacidade do estudante de se beneficiar plenamente do processo educativo. Dessa forma, políticas educacionais per si são necessárias, mas insuficientes. Avanços sustentáveis dependem da construção de instrumentos de governança intersetorial que promovam pactos locais e financiamento integrado, atacando as barreiras à inclusão em suas múltiplas dimensões.

Este estudo se insere nesse debate, propondo-se a analisar criticamente os processos de inclusão escolar no Brasil, com foco na interpretação de indicadores de acesso, permanência e trajetórias. Através de uma metodologia de revisão bibliográfica e documental, que abrange a legislação educacional, documentos normativos e a literatura especializada, busca-se identificar tendências, assimetrias e os condicionantes institucionais que determinam a qualidade da inclusão, contribuindo para a reflexão sobre caminhos para sua efetivação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida demonstra avanços relevantes na esfera da inclusão escolar ao longo da última década, manifestos em aumento das matrículas, maior inserção em turmas regulares e reduções



expressivas em indicadores de reprovação e distorção idade-série em diversas etapas. Esses resultados indicam efeitos positivos de ações de identificação, de oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de medidas de gestão escolar implementadas em diferentes níveis da federação.

Ao mesmo tempo, persistem limitações estruturais que restringem a consolidação de uma inclusão substantiva. A insuficiência de recursos de acessibilidade, a existência de arranjos segregadores ainda presentes em diversos contextos e as marcantes desigualdades regionais sinalizam que o acesso formal não é, por si só, sinônimo de participação plena e de aprendizagem efetiva. Esses achados corroboram a necessidade de medidas integradas que articulam infraestrutura, recursos pedagógicos e formação de pessoal.

No plano normativo, o ordenamento jurídico oferece fundamentos e instrumentos para a promoção da inclusão — em especial as disposições sobre acessibilidade, AEE e responsabilidades de instâncias federativas —, mas a efetividade dessas normas depende de arranjos de governança, critérios técnicos de alocação de recursos e mecanismos de monitoramento que assegurem sua implementação concreta. A organização do financiamento e a clareza sobre procedimentos de cômputo de matrículas têm implicações diretas sobre incentivos e capacidade operacional das redes.

A qualidade das informações estatísticas e a compatibilização de bases constituem dimensões decisivas para a formulação de políticas orientadas por evidência. A limitação do Censo Escolar em captar apenas matriculados reduz a capacidade de mensurar o contingente de crianças e jovens fora da escola e complica avaliações de impacto das intervenções. Assim, o aprimoramento dos sistemas de informação — mediante indicadores desagregados, integração entre bases setoriais e realização de estudos longitudinais — é condição para diagnósticos mais precisos e intervenções focalizadas.

A partir dessas constatações, formulam-se recomendações de caráter operacional: (i) priorizar investimentos em infraestrutura acessível e em tecnologia assistiva com base em diagnósticos territoriais; (ii) consolidar a oferta articulada do AEE nas escolas regulares, regulamentando cargas horárias e critérios de dupla matrícula; (iii) estruturar programas sustentados de formação inicial e continuada de profissionais; (iv) fortalecer sistemas de monitoramento com metas mensuráveis e indicadores desagregados; e (v) promover articulação intersetorial (saúde, assistência social, transporte) para enfrentar determinantes extraclasse que condicionam a inclusão. Essas medidas devem ser implementadas em consonância com as diretrizes legais e com instrumentos técnicos de apoio.

Por fim, reafirma-se a necessidade de investigar aspectos que transcendem a análise documental: estudos qualitativos sobre decisões locais que mantêm práticas segregadoras, avaliações de impacto do AEE sobre aprendizagem e pesquisas focalizadas em subgrupos vulneráveis (por recortes de raça/cor, gênero, território e condição socioeconômica). A conjugação de governança comprometida, dados robustos e pesquisa empírica diversificada constitui o caminho para que a



inclusão deixe de ser apenas princípio normativo e se efetive como prática educativa de qualidade e equidade.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica: microdados e sinopses estatísticas (2014–2024)**. Brasília: MEC/Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 16 out. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES; FUNDAÇÃO LEMANN. **Panorama da educação especial 2024**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2024. Disponível em: <https://www.institutorodrigomendes.org.br>. Acesso em: 16 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

