



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Centro de Estudos Avanços Multidisciplinar - CEAM**  
**Programa de Políticas Públicas para a Infância e Juventude - PPGPIJ**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL:  
Avanços e Desafios na Implementação da Meta 4 do Plano Distrital de  
Educação (2015-2024)**

**JOSY MARA LOPES DA SILVA LANDIM**

**Brasília**  
**2026**

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - CEAM**  
**Programa de Políticas Públicas para a Infância e Juventude - PPGPIJ**

**JOSY MARA LOPES DA SILVA LANDIM**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL:  
Avanços e Desafios na Implementação da Meta 4 do Plano Distrital de  
Educação (2015-2024)**

Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Magno Nunes Farias  
**Linha de Pesquisa 1:** Políticas Públicas, Redes de Proteção e Atendimento a Infância e Juventude.

**Brasília**  
**2026**

**Espaço reservado para ficha catalográfica elaborada automaticamente com dados  
fornecidos pelo (a) autor (a)**

JOSY MARA LOPES DA SILVA LANDIM

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL:  
AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA META 4 DO PLANO  
DISTRITAL DE EDUCAÇÃO (2015-2024)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude - Modalidade Profissional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas para Infância e Juventude.

13 de março de 2026.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Magno Nunes Farias – Presidente/Orientador  
PPGPPIJ – Universidade de Brasília/UnB

---

Profª Drª Natália de Souza Duarte – Membro interno  
PPGPPIJ – Universidade de Brasília/UnB

---

Profª Drª Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt – Membro externo  
SEEDF e FE/UAB/UnB

---

Profª Drª Sarah Raquel Almeida Lins – Membro externo/Suplente  
UnB/FCE

Aos meus filhos, Maria Fernanda, Mateus, Roberto e Thiago, meus encantos que me ensinam diariamente que o amor é vasto, infinito e sempre renascente.  
Aos estudantes que fizeram morada em minha história e que, com sua presença, deram sentido ao meu percurso.

## AGRADECIMENTOS

A Deus – farol que ilumina minhas travessias, sopro que renova minhas forças e mão que me sustenta quando a caminhada se faz silenciosa e solitária – minha gratidão.

Ao meu pai (*in memoriam*), cuja ausência se faz presença nas sementes de força e persistência que deixou plantadas em mim.

À minha mãe, que, com o cuidado e o amor que lhe cabia, teceu os fios que hoje sustentam quem me tornei.

Ao meu esposo, cuja compreensão me acalmou, cujo amparo sustentou meus passos nos momentos mais difíceis e cujo incentivo chegou como luz, nos instantes em que meu coração mais precisava.

Aos meus filhos e à minha filha, que me ensinam a amar sem medidas e revelam, a cada dia, o melhor de mim. Vocês são a minha mais bela versão.

Aos/às estudantes que me ensinaram e seguem ensinando que a aprendizagem floresce no acolhimento e no respeito e que a arte de ensinar só se realiza pelas lentes do afeto e da amorosidade.

À minha cunhada Anagélica, por celebrar cada conquista como se fosse sua e por ofertar apoio generoso sempre que o percurso pedia amparo.

Ao meu querido orientador, Magno, minha gratidão pela acolhida, pela firmeza serena do apoio e pelos aprendizados que iluminaram este percurso.

À professora Sinara Zardo, pela doçura que acalma, pela sabedoria que inspira e pela mão estendida que me ajudou a alcançar mais longe. Gratidão profunda por tanto.

À professora Fernanda Amaral, por seu amparo que acolhe, paciência que conforta e precisão ímpar que fez diferença em um momento tão singular e necessário desta travessia.

À professora Urânia, que me ensinou que a educação é um ato de resistência e que a verdadeira emancipação se constrói na coletividade.

À querida Cleonice, pelo acolhimento, gentileza, conhecimento compartilhado e incentivo para que eu pudesse chegar até aqui, minha eterna gratidão!

À professora Natália, pela escuta atenta, pelo acolhimento generoso e por uma gentileza que é, em si, um gesto raro e inesquecível.

À minha querida amiga Vívian, que desde 2008 tece comigo uma amizade feita de delicadezas e gestos que acolhem. Agradeço de coração o carinho, os mimos, o apoio

nos instantes cruciais e por auxiliar meu letramento digital com tanta paciência e afeto. Você foi, e continua sendo, presença fundamental nesta caminhada.

À minha amiga querida Fernanda de Lima, que tornou esta jornada mais leve e humana. Obrigada pelo apoio generoso, pelos momentos de escuta e acolhimento, pelas palavras certeiras e pela amizade preciosa que o mestrado me deu e que levo comigo para a vida.

Aos/às colegas do Grupo Catarse, em especial ao professor Leonardo, pela partilha que aprofundou meus passos no pensamento de nosso saudoso Saviani e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Às minhas amigas queridas: Chris, Dayse, Lílian, Lelê, Waléria, Cida, Flávia, Valda e Rosana, pela alegria que ilumina, pela leveza que acalma e pelos encontros que eram verdadeiro refrigerio para a mente e bálsamo para a alma, sustentando-me para seguir nos estudos com força renovada.

Às amigas Danyela Medeiros e Fernanda Gasparin, cuja torcida generosa e força partilhada me impulsionaram a ir mais longe.

À Universidade de Brasília, que foi porta de entrada para meus sonhos acadêmicos, em especial ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, que proporcionou momentos ímpares de formação com professores/as maravilhosos/as.

Agradeço, de maneira especial, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que, por meio de políticas de valorização e formação docente, possibilitou a realização do meu mestrado em políticas públicas para infância e juventude com o devido afastamento remunerado para estudos durante dois anos.

Minha gratidão a todos e todas que teceram comigo esta jornada. Que nunca nos falte o verbo que move o mundo: esperar.

## RESUMO

A Meta 4 do Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024 versa sobre a universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, preconizando a inclusão deles na rede regular de ensino ou conveniada. O objeto da pesquisa é o cumprimento da referida meta. A partir da seguinte questão-problema: *Como ocorreu o cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação entre 2015 e 2024 na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, o estudo tem como objetivo geral analisar o cumprimento da meta em questão no período de sua vigência na rede pública de ensino do Distrito Federal. A abordagem metodológica é qualitativa, havendo análise documental de fontes primárias e secundárias, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e os Relatórios de Monitoramento e Avaliação produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa se fundamenta na perspectiva crítica do Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo as políticas educacionais como construções históricas, sociais e contraditórias. Os resultados apontam avanços normativos e institucionais, mas também revelam tensões conceituais, limites estruturais e contradições que atravessam a implementação das políticas de inclusão no Distrito Federal. Espera-se que os achados colaborem com os estudos, ainda incipientes da área, contribuam para o aprofundamento do debate acadêmico sobre a inclusão escolar, sejam úteis para o processo de revisão do novo PDE e fortaleçam o direito à educação com equidade e qualidade.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Plano Distrital de Educação. Meta 4 do PDE. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

The goal number 4 of the Districtual Plan of Education (DPE) 2015-2024 talks about the universalization of the school assistance to students with deficiency, children with autism spectrum disorder and with high abilities or giftedness, with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) or any other learning disorder, dealing with their inclusion in the regular school planning or partner. The object of this research is the accomplishment of the referred goal. The issued-question is: *How did the accomplishment of the Goal number 4 of the Districtual Plan of Education between 2015 and 2024 in the Public Teaching Planning of the Federal District*, the study has as general goal to analyze the performance of the goal in question in the time of its validity in the public teaching-planning of the Federal District. The methodological approach is qualitative, having a documental analysis of primary and secondary sources, such as the National Plan of Education (2014-2024) and the Reports of Monitoring and Evaluation produced by the State Education Secretary of the Federal District. The research is based on the critical perspective of Historical-Dialectical Materialism, comprehending the educational policies as historical, social and contradictory constructions. The results point out that normative and institutional advances, but also reveal conceptual tensions structural limits and contradictions that cross over the implementation of the inclusion policies in the Federal District. It is expected that these findings can collaborate with the studies that are still in the beginning, to also contribute to the deepening of this academic debate about school inclusion, as well as to be useful in the process of reviewing the new District Plan of Education and to strengthen the right of education with equity and quality.

**Keywords:** School Inclusion. District Plan of Education. Goal number 4 of the DPE. Educational policies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Evolução das matrículas dos estudantes da educação especial na educação básica .....	80
<b>Figura 2</b> – Linha do tempo da política educacional inclusiva no Brasil .....	81
<b>Figura 3</b> – Organização institucional da SEEDF .....	94
<b>Figura 4</b> – Matriz operacional do monitoramento e elaboração dos relatórios de monitoramento do PDE .....	101
<b>Figura 5</b> – Indicador 4B da Meta 4 .....	115
<b>Figura 6</b> – População com deficiência em relação à faixa etária .....	117
<b>Figura 7</b> – Tipos de deficiências no DF .....	118

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Formação da Comissão Técnica de Monitoramento e Avaliação 05 set. 2016 .....	100
<b>Imagem 2</b> – Formação da Equipe 27 abr. de 2016.....	100
<b>Imagem 3</b> – Conferência Distrital de Educação.....	103
<b>Imagem 4</b> – Audiência Pública na Câmara Legislativa para debater o PDE em 25 de abril de 2014 .....	103

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese das Categorias Analíticas da Pesquisa .....	38
<b>Quadro 2</b> – Fontes documentais da pesquisa .....	42
<b>Quadro 3</b> – Síntese teórico-metodológica da pesquisa .....	45
<b>Quadro 4</b> – Quadro cronológico do levantamento documental da pesquisa .....	74
<b>Quadro 5</b> – Quadro Comparativo: Modelo Biomédico e Modelo Social da Deficiência .....	78
<b>Quadro 6</b> – Missão, Visão e Valores da SEEDF .....	91
<b>Quadro 7</b> – Composição das turmas na Rede Pública do Distrito Federal.....	93
<b>Quadro 8</b> – Quadro Comparativo – Meta 4 do PNE x Meta 4 do PDE-DF .....	105
<b>Quadro 9</b> – Matriz analítica do instrumento qualitativo de escuta e análise das mediações da educação inclusiva.....	138

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Percentual de matrículas em classes comuns I .....	114
<b>Tabela 2</b> – Matrículas na Educação Especial (2022).....	123
<b>Tabela 3</b> – Percentual da população com deficiência que frequenta a escola.....	125
<b>Tabela 4</b> – Percentual de matrículas .....	128

## LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDE	Associação Nacional de Equoterapia
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASPA	Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do Distrito Federal
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CCI	Classe Comum Inclusiva
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CE	Classe Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CII	Classe de Integração Inversa
CM	Classe Mediada
CRE	Coordenação Regional de Ensino
COPEEPEI	Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
DF	Deficiência Física
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEPECS	Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde
GPAP	Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEDF	Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
ONU	Organização das Nações Unidas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Políticas Públicas e Gestão Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAE	Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do Distrito Federal
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Surdocegueira
SGD	Sistema de Garantia de Direitos

SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal
SINPRO	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SRE	Salas de Recursos Específicas
SRG	Salas de Recursos Generalistas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SNE	Sistema Nacional de Educação
STF	Superior Tribunal Federal
Subin	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCB	Universidade Católica de Brasília
EU	Unidade Escolar
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>30</b>
2.1 Fundamentação teórico-metodológica: o Materialismo Histórico-Dialético	31
2.2 As categorias dialéticas: totalidade, contradição e mediação .....	33
2.3 Categorias Analíticas da Pesquisa .....	35
2.4 A abordagem qualitativa e o método dialético na construção do conhecimento .....	39
2.5 Etapas da Pesquisa.....	40
2.5.1 Primeira etapa – Contextualização teórica e levantamento bibliográfico .....	41
2.5.2 Segunda etapa – Levantamento e seleção das fontes documentais .....	42
2.5.3 Terceira etapa – Organização e sistematização dos dados .....	43
2.5.4 Quarta etapa – Análise crítica e interpretativa dos dados .....	43
2.6 Quadro de coerência teórico-metodológico da pesquisa.....	44
<b>3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO: CONTEXTO INTERNACIONAL, NACIONAL E LOCAL.....</b>	<b>48</b>
3.1 Principais legislações norteadoras das políticas inclusivas .....	48
3.2 Fundamentos históricos, disputas conceituais e políticas públicas da educação inclusiva do Brasil .....	75
3.3 Política Educacional para inclusão no Distrito Federal: breve caracterização do território aonde essas políticas se inserem .....	84
3.4 A educação inclusiva no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal .....	91
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS .....</b>	<b>97</b>
4.1 A relação do PNE com o PDE: disputas, fragilidades e potencialidades .....	97
4.2 Tensões conceituais e políticas na formulação da Meta 4 do PDE-DF .....	106
4.3 Avanços e desafios no cumprimento da Meta 4.....	109
4.4 Síntese Analítica da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015-2023)...	112
4.4.1 Análise crítica e interpretativa dos dados .....	129
<b>5 PRODUTO TÉCNICO: INSTRUMENTO QUALITATIVO DE ESCUTA E ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>134</b>
5.1 Finalidade do produto técnico .....	134
5.2 Justificativa da proposição .....	134
5.3 Fundamentação teórico-metodológica.....	135
5.4 Estrutura do instrumento .....	136

5.4.1 Matriz Analítica .....	137
5.4.2 Questionários qualitativos por grupo de participantes relacionados aos eixos da Meta 4 do PDE-DF .....	140
5.4.3 Questionário para estudantes da Educação Especial (A linguagem será adequada conforme a faixa etária dos/das participantes) .....	141
5.4.4 Questionário para Familiares ou Responsáveis .....	141
5.4.5 Questionário para Profissionais da Educação .....	142
<b>5.5 Plano de aplicação piloto do Produto Técnico nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) .....</b>	<b>144</b>
<b>5.6 Potencial de institucionalização e desdobramentos.....</b>	<b>146</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cada pessoa habita o mundo de um jeito próprio, e é justamente essa multiplicidade de modos de existir que torna a convivência possível e necessária. (inspirado em Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe).

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (UnB), na linha Políticas Públicas, Redes de Proteção e Atendimento à Infância e Juventude e tem como premissa analisar o cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (PDE) (2015-2024).

O PDE é uma política pública que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Distrito Federal (DF) em um período de dez anos e foi instituído pela Lei n.º 5.499 de 14 de julho de 2015. Está alinhado ao Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2024) e busca garantir o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação na região, considerando suas especificidades e demandas para a superação das desigualdades sociais (Distrito Federal, 2015). O plano é elaborado com a participação da sociedade civil, educadores e órgãos governamentais, sendo acompanhado e monitorado periodicamente para garantir seu cumprimento.

No âmbito dessa política, a Meta 4 está voltada à universalização do atendimento educacional aos estudantes com deficiência<sup>1</sup>, Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>2</sup>, altas habilidades ou superdotação (AH/SD), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, ou seja, volta-se àquele público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), em seu artigo 2º,

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo estudante com deficiência em alusão ao termo Pessoa com Deficiência, conforme a Lei n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão de 6 de julho de 2015.

<sup>2</sup> A nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” substituiu oficialmente o termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” desde a publicação do DSM-5 em 2013, mudança incorporada no Brasil a partir de 2018 nas políticas educacionais. A Classificação Internacional de Doenças (CID) - 11, da Organização Mundial da Saúde, também adotou essa terminologia, classificando o TEA sob o código 6A02, reconhecendo-o como um espectro com diferentes níveis de suporte necessário (WHO, 2018; APA, 2014). Além disso, temos a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Esse conceito representa uma mudança de paradigma, ao deslocar o foco da limitação individual para a interação entre o sujeito e os obstáculos impostos pelo meio social, sejam eles físicos, comunicacionais, atitudinais ou institucionais (Mendes, 2010). Dessa forma, a análise da Meta 4 do PDE é situada no horizonte do modelo social da deficiência e da educação inclusiva como direito humano, entendendo seu cumprimento como um processo que exige a superação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais historicamente produzidas, e não apenas a garantia formal de acesso à escola.

Para compreender os fundamentos dessa mudança paradigmática, ao analisar historicamente o tratamento social das pessoas com deficiência, observam-se duas formas predominantes de compreensão: o modelo médico e o modelo social. O modelo médico sustenta que “[...] a deficiência é uma desvantagem natural, devendo os esforços concentrarem-se em corrigir os impedimentos do corpo, a fim de garantir um funcionamento considerado típico à espécie humana”. (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Esse modelo, centrado no corpo e em suas limitações, gerou políticas voltadas à reabilitação, segregação e institucionalização, frequentemente desconsiderando os contextos sociais e os direitos humanos. Em contraposição, o modelo social entende a deficiência não como uma falha individual, mas como o resultado de um ambiente social excludente e insensível à diversidade (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Nesse paradigma, a deficiência é reconhecida como uma forma legítima da diversidade humana e como construção relacional entre corpos e contextos que os marginalizam. Diniz, Barbosa e Santos (2009) defendem que o modelo social oferece novas ferramentas para a garantia de direitos e para a transformação das práticas sociais, pois desloca a responsabilidade da “incapacidade” para as barreiras criadas pela cultura da normalidade. Assim, é a própria sociedade que, ao não adaptar seus espaços, linguagens e atitudes, produz a deficiência como desvantagem (Ferro; Renner, 2025). A deficiência, portanto, não é um problema do corpo, mas sim da relação entre o corpo e um mundo que não reconhece nem acolhe sua pluralidade.

Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006), a LBI consolida no ordenamento jurídico brasileiro os princípios de igualdade, acessibilidade e não discriminação, reconhecendo a deficiência como uma construção social e histórica. Como afirmam Dutra e Dutra (2025, p. 23), “esse conceito mobiliza diversas áreas do conhecimento rumo à superação do modelo de segregação das pessoas com deficiência.”. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que demanda não apenas reconhecimento legal, mas transformação cultural e institucional.

Nesse sentido, a educação inclusiva emerge como um instrumento fundamental para a concretização dessa perspectiva baseada nos direitos humanos, ao promover ambientes escolares que acolham a diversidade e rompam com práticas históricas de exclusão e padronização. Assim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um direito humano, assegurado a toda e qualquer pessoa. Segundo Nozu, Icasatti e Bruno (2017), a educação inclusiva emergiu historicamente no bojo dos movimentos internacionais de direitos humanos, articulando-se a declarações como a de Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015), que reafirmam o compromisso com a educação para todos e convocam os Estados a transformarem seus sistemas educacionais para acolherem a diversidade. Para os autores, a educação inclusiva não é uma concessão, mas a expressão de uma luta permanente por reconhecimento, justiça e equidade, especialmente para populações historicamente marginalizadas. É um direito que se realiza por meio do acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa de todos/as os/as estudantes, com foco na remoção das barreiras que impedem a efetiva inclusão social e educacional. “Ela é um princípio condutor das políticas, práticas e culturas escolares, tendo como público-alvo todos os alunos”. (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p. 30). Assim, a educação inclusiva é capaz de acolher as diferenças, favorecer o desenvolvimento humano e a inclusão social.

No desenvolvimento da humanidade, uma educação inclusiva atravessa as relações sociais de modo a desempenhar um papel central na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Isso porque sua implementação não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas impacta positivamente em toda a comunidade escolar, ao fomentar um ambiente de aprendizagem pautado na diversidade, no respeito e na valorização das diferenças (Instituto Alana, 2006). Ao

assegurar condições adequadas para a participação de todos/as<sup>3</sup> estudantes, a inclusão escolar contribui para o fortalecimento da cidadania e para a construção de relações mais empáticas e colaborativas dentro das instituições de ensino.

A inclusão escolar promove, numa perspectiva social, o compromisso coletivo na promoção da equidade e da justiça educacional. Segundo Booth e Ainscow (2002, p. 3, tradução nossa), “a inclusão consiste em minimizar todas as barreiras na educação para todos os estudantes<sup>4</sup>”. A respeito dessa ideia, Lunkes *et al.* (2024, p. 278) complementam: “[a] educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, impulsionada pela defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos”. No entanto, garantir apenas o acesso à escola não é suficiente. A inclusão exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais que possibilitem a participação e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas diferenças.

Considerando que cada indivíduo é único, pensar a educação inclusiva na perspectiva da diferença possibilita reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não estão nos/nas estudantes, mas nas práticas excludentes do próprio sistema educacional e da sociedade. Para superar essas barreiras, é essencial, conforme Booth e Ainscow (2002), implementar políticas educacionais eficazes, que contemplem a formação docente qualificada e um currículo acessível, capaz de atender à diversidade dos/das estudantes. Afinal, “a inclusão começa com o reconhecimento das diferenças entre os estudantes<sup>5</sup>”. (Booth; Ainscow, 2002, p. 3, tradução nossa). De acordo com os autores, reconhecer o/a estudante com deficiência como sujeito único/a implica em repensar as políticas educacionais escolares para que estas garantam condições efetivas de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e assegurem sua plena participação no processo educativo.

Diante desse entendimento, a educação inclusiva busca desenvolver uma *inclusão radical*, sendo

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, optou-se pelo uso de formas inclusivas, como "todos/as", para representar pessoas de diferentes identidades de gênero, em conformidade com princípios de inclusão e acessibilidade na comunicação acadêmica.

<sup>4</sup> Inclusion is about minimising *all* barriers in education for *all* students.

<sup>5</sup> Inclusion starts from a recognition of the differences between students.

[...] necessário que toda a estrutura – desde as políticas educacionais até o aparato institucional e técnico – possa ser revista, enfrentada e problematizada para que possam ser garantidos o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos, radical e inclusivamente: todos. (Lopes; Oliveira Borba, 2022, p. 209).

Uma inclusão radical pressupõe a não exclusão de qualquer indivíduo. Para além dos estudantes com deficiência, TEA, AH/SD, bem como aqueles com TDAH, transtornos específicos de aprendizagem (como dislexia, discalculia, disortografia e disgrafia), dislalia, transtorno de conduta ou distúrbio do processamento auditivo central (DPAC)<sup>6</sup> –, tal perspectiva abrange a totalidade dos/as discentes matriculados/as. O objetivo é assegurar que todos/as, independentemente da faixa etária, sejam efetivamente incluídos/as à rede de ensino.

Sob esse enfoque, a educação inclusiva no DF expressa o compromisso do poder público em garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem para todos/as estudantes na rede pública de ensino. Logo, a Meta 4 do PDE (2015-2024) constitui-se como um importante instrumento de monitoramento educacional, ao estabelecer diretrizes voltadas à consolidação de um sistema educacional inclusivo. Para a concretude dessa meta, são necessárias ações efetivas, como o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada dos profissionais da educação, a adequação da infraestrutura escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade (Distrito Federal, 2015). Assim, mais do que uma orientação normativa, a inclusão deve se manifestar em ações estruturadas que removam barreiras da aprendizagem e promovam uma educação de qualidade para todos/as.

Essa concepção de educação é uma parte setorial das políticas públicas que se articula à definição de políticas educacionais apresentada por Cury e Tripodi (2023), ao compreenderem-nas como um conjunto de programas e ações que envolvem diferentes agentes e concepções sobre os papéis do Estado e os fins da educação. Elas são fundamentais ao atuar como um alicerce da educação inclusiva ao definirem diretrizes, normas, planos e recursos para a criação de um ambiente educacional capaz de atender às necessidades de todos/as estudantes no mesmo espaço coletivo (Secchi, 2019). Portanto, analisar o cumprimento da Meta 4 significa

---

<sup>6</sup> Estudantes público da Educação Especial, conforme a Meta 4 do Plano Distrital de Educação - PDE-DF.

compreender as estratégias adotadas, os limites e as possíveis lacunas para a efetivação da educação inclusiva no DF.

A partir desse arcabouço de políticas e concepções, a educação inclusiva tem avançado significativamente nos âmbitos histórico, político e social tanto no Brasil quanto no cenário internacional, consolidando-se como um princípio orientador das políticas educacionais voltado à garantia do direito à educação para todos/as. Nesse processo, a inclusão passa a ser compreendida simultaneamente como um projeto coletivo, que envolve a transformação dos sistemas educacionais, das práticas pedagógicas e das culturas institucionais, bem como uma resposta às necessidades específicas das pessoas com deficiência, reconhecidas como parte constitutiva da diversidade humana (Booth; Ainscow, 2002; Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, Lopes; Oliveira Borba, 2022). Assim, observa-se a evolução do conceito de educação inclusiva, que deixa de se restringir ao atendimento de determinados grupos para se afirmar como uma perspectiva ampla de justiça social, na qual a pessoa com deficiência não é um segmento à margem, mas integrante do todo, cuja presença tensiona e redefine as formas de organização, ensino e convivência no espaço escolar.

Esse progresso tem possibilitado que estudantes, com ou sem deficiência, compartilhem o mesmo espaço de aprendizagem, promovendo a construção conjunta de suas trajetórias escolares. A adoção desse modelo de ensino é respaldada por importantes documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a CDPD (ONU, 2006), bem como por diretrizes e legislações brasileiras que consolidam o direito à inclusão educacional. Entre elas, destacam-se a nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), o PNE (Brasil, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e, mais recentemente, o Pacto de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI (Brasil, 2023). Essas normativas reforçam o compromisso do Brasil com a equidade e a inclusão escolar, ampliando significativamente a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns e garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade ao lado de seus pares.

De acordo com os dados do Censo Demográfico 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cerca de 14,4 milhões de pessoas com 2 anos ou mais de idade no Brasil declararam ter alguma deficiência, o que representa 7,3% da população nessa faixa etária (IBGE, 2025). Esses números ilustram a presença significativa dessa população na sociedade brasileira e reforçam a necessidade de políticas públicas eficazes que promovam acessibilidade, inclusão e igualdade de oportunidades em todos os setores sociais, especialmente na educação.

No âmbito do DF, os dados do Retratos Sociais 2021, elaborados pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF), indicam que 113.642 pessoas com dois anos ou mais declararam possuir deficiência, correspondendo a 3,8% da população nessa faixa etária em 2021. Considerando o intervalo de quase quatro anos desde a última estimativa, é plausível supor que esse número tenha aumentado, seja em razão do crescimento populacional, seja devido a mudanças nos métodos de identificação das pessoas com deficiência ou ao envelhecimento da população. Esses dados ressaltam a urgência de medidas que garantam a plena inclusão dessas pessoas nos diversos setores da sociedade, sobretudo na educação, um direito fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Articulado a esse cenário normativo e demográfico, no campo da educação inclusiva, a atuação dos movimentos sociais tem sido decisiva para a consolidação de direitos e para o avanço das políticas públicas. A organização de famílias, pessoas com deficiência e coletivos comprometidos com a defesa da equidade impulsionou a criação de marcos legais, ampliou a visibilidade das demandas educacionais e contribuiu para que o princípio da inclusão se afirmasse como diretriz estruturante das redes de ensino (Fonseca *et al.*, 2021; Abers; Silva; Tatagiba, 2018). Essas mobilizações foram fundamentais para assegurar que o direito à educação se materializasse nas salas de aula comuns, e não em espaços segregados, reafirmando que a inclusão requer a presença, a participação e a aprendizagem de todos/as no cotidiano escolar.

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios e, simultaneamente, um dos avanços mais significativos das políticas públicas no Brasil e no DF. No entanto, a efetivação desse direito exige compreender que o processo transcende a mera inserção de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD no ensino regular; demanda, principalmente, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, infraestrutura acessível e formação continuada dos profissionais da área (Garcez;

lkeda, 2021). Nesse cenário, o PDE consolida-se como um documento estratégico para o fortalecimento da política educacional.

De acordo com o PDE (2015-2024), a Meta 4 estabelece como objetivo central a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, TEA, AH/SD, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. A meta assegura a inclusão desse público na rede regular de ensino e garante o acesso ao AEE, seja de forma complementar ou, em casos específicos, em caráter exclusivo dentro de unidades especializadas. Embora exista um arcabouço normativo que orienta essa política, incluindo a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a efetividade das ações implementadas ainda suscita questionamentos nesta pesquisa, especialmente no que se refere à garantia da inclusão educacional dos estudantes com deficiência na rede pública de ensino do DF. Conforme destacam Cury e Tripodi (2023, p. 120), o acesso à escola “[...] é apenas uma das dimensões que constitui uma educação de qualidade”, de modo que a universalização do acesso, embora fundamental, representa apenas o primeiro passo para a efetivação do direito à educação inclusiva.

Nesse sentido, o cumprimento da Meta 4 não se limita à ampliação de matrículas, mas envolve a superação de barreiras estruturais, pedagógicas e institucionais, que ainda dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Na perspectiva de Cury e Tripodi (2023, p. 129), “construímos programas, políticas e ações pautados pela perspectiva universalista que embora tenha contribuído para garantir o acesso de todos/as à educação, tem-se mostrado insuficiente para correção das desigualdades”. Segundo os autores, embora a equidade seja um princípio constitucional, ela não perpassa as políticas educacionais de forma efetiva nas etapas e modalidades educacionais.

É essencial questionar, como pesquisadora, mas também como professora da Educação Básica da rede pública de ensino do DF, até que ponto as estratégias implementadas pelo governo do DF têm sido eficazes na garantia da inclusão educacional de estudantes com deficiência, TEA e com AH/SD. A efetivação de políticas públicas nessa área depende de fatores como a alocação adequada de recursos, a formação continuada dos docentes e a oferta qualificada do AEE, conforme ressaltam Teixeira, Oliveira e Sousa (2018) e Carmo *et al.* (2019). Além disso, Bueno (2016) destaca que a acessibilidade física e pedagógica constitui pilar

indispensável para o sucesso das políticas de inclusão, sendo insuficiente a matrícula sem as condições humanas e materiais objetivas necessárias nas escolas regulares.

No que tange ao DF, há evidências de que a formação dos professores para atuação nas classes comuns inclusivas ainda apresenta lacunas importantes que comprometem a efetividade das ações previstas além do grande número de professores temporários e a falta de concurso público (Véras; Oliveira, 2022). Outro ponto crítico é a descontinuidade de programas e a fragilidade nos mecanismos de monitoramento dessas políticas, como apontado por Erben e Mello (2023), o que prejudica a consolidação de uma educação inclusiva e a avaliação sistemática dos avanços obtidos.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objeto de estudo o cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024). O problema de pesquisa que norteia este trabalho é: Como ocorreu o cumprimento da Meta 4 do PDE entre 2015 e 2024 na Rede Pública de Ensino do DF? Para responder a essa questão, o estudo tem como **objetivo geral** analisar o cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024) na rede pública de ensino do DF.

Como desdobramento do objetivo geral, explicitam-se os **objetivos específicos**:

- compreender como o PDE se constituiu no DF e suas interrelações com o PNE (2014-2024);
- examinar as ações e estratégias implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do DF por meio dos relatórios de monitoramento para cumprir a Meta 4 do PDE (2015-2024), identificando avanços e desafios na inclusão educacional no DF;
- analisar os avanços e desafios no cumprimento da Meta 4 nos relatórios de monitoramento e avaliação realizados no período entre 2015 e 2023 do PDE (2015-2024), considerando os indicadores e metas estabelecidos.
- propor um Produto Técnico, na forma de um instrumento qualitativo de monitoramento, destinado à escuta sistemática de estudantes, famílias e profissionais da educação, que subsidie a qualificação dos indicadores da Meta 4 do PDE e fortaleça o acompanhamento crítico da política de inclusão escolar na rede pública do DF.

A presente pesquisa se apoia no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método de investigação (Netto, 2011; 2020; Marx; Engels, 2001), pois compreende a realidade educacional como uma totalidade histórica, dinâmica e contraditória. A análise dos dados foi conduzida por meio da análise documental, conforme proposta por Cellard (2014) e Lüdke e André (2018), em uma abordagem qualitativa voltada à interpretação crítica de fontes institucionais e normativas com valor histórico e analítico. O corpus documental foi composto por relatórios de monitoramento e avaliação produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no período de 2015 a 2023.

A seleção desses documentos tem como finalidade identificar os avanços e desafios na implementação da Meta 4 do PDE-DF (2015-2024), que trata da universalização do AEE aos estudantes que são o público da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino ou conveniada, e, quando necessário, em unidades especializadas (Distrito Federal, 2015). Segundo Lüdke e André (2018, p. 45), “a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, pois possibilita a leitura aprofundada de fenômenos sociais, considerando o contexto de sua produção. Assim, a combinação entre abordagem qualitativa e tipologia descritiva adotada nesta pesquisa permitirá compreender os desdobramentos dessa política pública, especialmente no que se refere às condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência na rede pública do DF, sob a perspectiva da educação inclusiva.

A motivação para esta pesquisa emerge da trajetória pedagógica da pesquisadora, que, ao longo de 28 anos de atuação na educação básica, nos anos iniciais, em turmas inclusivas de uma escola pública na Região Administrativa de Samambaia (DF), vivenciou desafios concretos que evidenciam a distância entre o discurso legal da inclusão e sua prática cotidiana. Entre esses desafios, destacam-se a escassez de recursos didático-pedagógicos, a inadequação dos espaços físicos escolares, a ausência de formação continuada especializada e a sobrecarga docente, fatores que comprometem significativamente o atendimento adequado aos estudantes público da educação especial.

Tais dificuldades mencionadas, não se manifestam de forma isolada, mas estão inseridas em um contexto mais amplo de políticas educacionais influenciadas por concepções neoliberais, que priorizam a lógica da eficiência, da padronização e da contenção de gastos públicos (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019; Mendes, 2010; Saviani,

2002; 2013; Laval, 2019). Sob esse paradigma, a educação passa a ser tratada como um serviço e não como um direito social, o que se reflete na substituição da responsabilidade estatal por modelos de gestão por resultados, transferindo a carga da inclusão para os profissionais da escola, sem o devido suporte estrutural. Essa lógica reforça desigualdades e tende a esvaziar o compromisso com a transformação das condições reais de ensino e aprendizagem, enfraquecendo políticas públicas efetivas voltadas à equidade e à justiça social no campo educacional.

Essa vivência profissional foi atravessada por reflexões coletivas em conselhos de classe, reuniões pedagógicas com os professores/as e nos diversos momentos formativos, nos quais emergiram inquietações sobre o papel da escola pública como espaço democrático, acessível e sensível às singularidades dos sujeitos. Tais experiências despertaram a urgência de compreender de forma crítica os limites e as possibilidades da política educacional inclusiva no DF, particularmente no que se refere à implementação da Meta 4 do PDE (2015-2024).

Ao considerar que o PNE estabelece como prioridade a universalização do acesso e a garantia do AEE, preferencialmente na rede regular (Brasil, 2014) – compromisso incorporado e ampliado pelo PDE-DF –, esta pesquisa busca oferecer evidências empíricas e análise documental que subsidiem o debate sobre políticas mais equitativas e contextualizadas. Sua relevância, portanto, transcende o campo acadêmico; articula-se à necessidade de fortalecer o direito à educação de qualidade ao tensionar as políticas vigentes, o protagonismo das escolas como agentes de transformação e a responsabilidade dos sistemas de ensino como garantidores da justiça educacional.

Nesse sentido, a escola se apresenta como o primeiro espaço social onde a diversidade deve ser reconhecida e valorizada. No entanto, para que a educação seja de fato transformadora e emancipadora (Freire, 1996; 2019) desde seus primeiros escritos, é oportuno analisar se a Meta 4 do PDE tem sido efetivamente cumprida na rede pública do DF, garantindo a universalização do AEE, bem como o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, TEA e com AH/SD em consonância com o PNE. Compreender os avanços e desafios dessa política educacional é fundamental para repensar práticas, promover melhorias e assegurar que a inclusão seja um direito concretizado e não apenas um ideal.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de avaliar criticamente as estratégias adotadas pelo governo do DF e de propor reflexões sobre a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. A pesquisa possui uma *relevância política* ao apresentar um panorama crítico das políticas de inclusão implementadas no cenário educacional brasileiro, com foco no DF. Ao sistematizar avanços, contradições e lacunas no cumprimento da Meta 4 do PDE, o estudo oferece subsídios diretos não apenas para o debate acadêmico, mas também para os próprios formuladores, gestores e equipes técnicas responsáveis pela elaboração, reformulação e monitoramento das políticas educacionais no DF.

Nesse sentido, os achados da pesquisa têm potencial para qualificar os processos decisórios e avaliativos, contribuindo com evidências e recomendações que reforçam a centralidade da educação inclusiva na agenda pública. Ao evidenciar que a efetivação da Meta 4 depende menos da existência de diretrizes técnicas e mais de um compromisso político concreto, contínuo e institucionalizado, o estudo dialoga com os desafios apontados por Vêras e Oliveira (2022), que relacionam a distância entre a legislação inclusiva e sua materialização à fragilidade das ações sistemáticas de formação inicial e continuada e à baixa incorporação da inclusão como prioridade estruturante da política educacional.

Da mesma forma, Dutra e Santos (2015) reforçam que, sem vontade política e mecanismos de responsabilização, os avanços legais tendem a permanecer no plano meramente declaratório, sem promover transformações efetivas nas condições escolares. Nesse sentido, a literatura evidencia que a implementação das políticas de inclusão escolar esbarra não apenas na fragilidade das próprias políticas públicas, marcadas pela descontinuidade e pela insuficiência de recursos (Saviani, 2018; Cury, 2018), mas também no despreparo docente para lidar com a diversidade no espaço escolar e na intensificação de suas demandas de trabalho, que muitas vezes comprometem a efetivação de práticas inclusivas (Oliveira, 2004; Nóvoa, 2017). Tais elementos reforçam que, embora a legislação represente um marco importante, sua materialização depende de condições institucionais, pedagógicas e políticas que ainda se mostram frágeis no contexto brasileiro.

No que se refere à sua *relevância social*, esta pesquisa visa contribuir com toda a comunidade escolar, especialmente com as pessoas com deficiência, ao analisar criticamente a formulação e implementação da Meta 4 do PDE-DF (2015-2024). Nesse contexto, o estudo se propôs identificar a constituição do PDE, suas

interrelações com o PNE (2014-2024) e como essas diretrizes se traduziram em políticas e práticas educacionais inclusivas. Como afirmam Mantoan (2015; 2025) e Cury e Tripodi (2023), a inclusão escolar não deve se limitar ao acesso físico dos estudantes com deficiência às escolas regulares. Deve envolver ações efetivas que garantam a permanência e a aprendizagem significativa, refletindo o compromisso com a equidade educacional, uma vez que “[...] escola boa é aquela que garante acesso para todos os estudantes [...] é preciso que se garanta a equidade”. (Cury; Tripodi, 2023, p. 127).

Quando o Estado não cumpre efetivamente a Meta 4 do PDE (2015-2024) e, por consequência, não garante a equidade, ocorrem impactos significativos na comunidade escolar e na sociedade de um modo geral. Como consequência, há a reprodução de desigualdades históricas, a manutenção de práticas segregadoras, o despreparo docente e a fragilidade das políticas públicas voltadas à inclusão. Esses efeitos comprometem a formação cidadã de estudantes com deficiência, restringem seu acesso ao conhecimento e perpetuam barreiras à participação plena na vida social e econômica (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017). Diante disso, torna-se premente produzir análises críticas que possam subsidiar discussões ou estratégias para garantir o direito à educação inclusiva no DF.

A *relevância acadêmica* desta pesquisa reside na lacuna de estudos sobre o cumprimento da Meta 4 do PDE-DF, evidenciada por autores como Lima (2017), Vêras e Oliveira (2022) e Falaschi (2022), que identificam fragilidades na análise crítica das políticas de inclusão educacional no contexto do DF.

Nesse cenário, marcado pela elaboração do novo PDE-DF e pela implementação do novo PNE (2025-2035), Lassance (2023) ressalta que é necessário promover análises sistematizadas que contribuam com subsídios técnicos e empíricos para o aperfeiçoamento das diretrizes de educação inclusiva na agenda legislativa e institucional do DF.

A presente pesquisa está estruturada em seis seções. Na primeira, apresentam-se as considerações iniciais, nas quais se contextualizam o tema, a problemática, os objetivos e a justificativa deste estudo. Na segunda seção, descreve-se o percurso metodológico fundamentado no MHD, sob uma abordagem qualitativa, detalhando o levantamento bibliográfico e a análise documental como procedimentos metodológicos. A terceira seção expõe o referencial teórico, que percorre as trajetórias internacional, nacional e local da educação inclusiva, o processo histórico de criação

dos planos educacionais e as principais discussões sobre políticas públicas de inclusão. Aborda, ainda, o PDE (2015-2024), especificamente sua Meta 4, e os desafios inerentes à sua efetivação. Na quarta seção, realiza-se a análise e discussão dos dados empíricos, a partir da leitura crítica dos Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PDE-DF, em articulação com a Meta 4 do PNE (2014–2024) e do PDE, evidenciando avanços e contradições no cumprimento da política de inclusão escolar no Distrito Federal. Destaca também as tensões entre a normatividade inclusiva e as condições materiais de sua efetivação. A quinta seção apresenta o Produto Técnico decorrente da pesquisa, consistindo na proposição de um instrumento qualitativo de escuta e análise das mediações da educação inclusiva, voltado ao fortalecimento dos processos de monitoramento da Meta 4 e à qualificação da política educacional, com potencial de contribuição para toda a comunidade escolar. Seguida das Considerações Finais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Incluir não é um favor nem uma concessão; é uma escolha ética que revela como entendemos a humanidade. (Inspirado em Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe).

Esta seção tem como propósito explicitar o caminho metodológico que orienta a presente pesquisa, delineando as bases teóricas e operacionais que sustentam a análise do cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024) no contexto das políticas de inclusão escolar na rede pública de ensino do DF. A investigação, desenvolvida à luz da abordagem qualitativa e da perspectiva crítica do MHD, busca compreender as contradições, avanços e desafios das ações implementadas pela SEEDF para garantir o direito à educação inclusiva.

Nesta parte do trabalho, são apresentados o método de investigação e a abordagem epistemológica que sustentam o estudo, o problema central de pesquisa, o quadro de coerência entre objetivos, justificativas e procedimentos, bem como os instrumentos de coleta e análise de dados. Também são descritas as etapas de análise documental, realizadas com base em fontes primárias e secundárias, como legislações, relatórios de monitoramento e documentos institucionais da SEEDF.

Essa organização busca assegurar coerência entre referencial teórico e procedimentos metodológicos, de modo que o percurso da pesquisa expresse o movimento dialético entre: o concreto e o abstrato, a realidade empírica e sua reconstrução teórica. A partir disso, a metodologia adotada procura não só descrever o fenômeno, mas explicar suas determinações históricas e sociais, evidenciando como as políticas de inclusão educacional no DF se configuram como expressões de disputas políticas, econômicas e ideológicas em torno do direito à educação.

Com base nos fundamentos do MHD, que concebe a realidade social como um processo histórico, dinâmico e contraditório, estruturado por relações sociais e por interesses antagônicos, a presente pesquisa compreende as políticas educacionais não como ações neutras ou técnicas, mas como produtos históricos e socialmente construídos, condicionados pelas estruturas econômicas, culturais e institucionais dominantes (Saviani, 2002, 2013, 2024; Marx; Engels, 2002).

A análise histórica do monitoramento e a avaliação dos relatórios do PDE realizadas pela SEEDF marcam uma delimitação de tempo e espaço geográfico pertinente à associação entre instrumentos qualitativos e quantitativos por se tratar de um acúmulo de mensurações e percepções das singularidades dos fenômenos históricos na ótica do MHD. Desvela-se elementos e dimensões de contradição que estão entrelaçados na materialidade dos relatórios.

Dessa forma, tomamos enquanto aporte teórico-metodológico, alguns autores que discutem o caráter histórico e contraditório das políticas educacionais e da inclusão escolar, como Saviani (2002, 2013, 2024), Cury (2002), Cury e Tripodi (2023), Mantoan (2015, 2025), Jannuzzi (2014, 2020), Dutra e Dutra (2025), entre outros. A escolha epistemológica desses referenciais permite compreender as políticas públicas como construções históricas e sociais permeadas por interesses divergentes e por disputas em torno da efetivação do direito à inclusão educacional.

## **2.1 Fundamentação teórico-metodológica: o Materialismo Histórico-Dialético**

Sob a perspectiva crítica do MHD, a relação entre sujeito e objeto de pesquisa é entendida de forma dialética, logo, em contínua interação e transformação. Para Netto (2011), ao estar inserido no processo social que investiga, o pesquisador não é um observador neutro. O conhecimento teórico, aqui, não é uma simples descrição da realidade, mas uma reprodução ideal do movimento concreto da sociedade.

O método marxista busca apreender a essência do objeto, articulando teoria, prática e totalidade, a fim de revelar suas determinações estruturais e contradições (Netto, 2011; 2020). Isso é particularmente relevante no estudo das políticas educacionais inclusivas, pois permite entender os conflitos entre discurso e práticas inclusivas. Assim, a superação da aparência, do que se mostra de forma superficial, torna-se essencial para acessar o oculto: as contradições sociais que impulsionam transformação e possibilitam a compreensão mais profunda da realidade.

No campo das Ciências Humanas, o método de inspiração marxista constitui uma via de conhecimento que busca compreender a realidade social como processo histórico em permanente transformação. Essa perspectiva parte de uma concepção

ontológica de ser humano<sup>7</sup>, entendendo-o como sujeito ativo, criativo e social, que produz a si mesmo por meio do trabalho e da práxis. Assim, o conhecimento não se restringe à contemplação do mundo, mas envolve a ação transformadora sobre a realidade, reconhecendo que esta é resultado das relações sociais historicamente construídas e atravessadas por contradições (Ramos, 2023; Gasparin, 2024). A pesquisa, nesse sentido, é compreendida como um movimento teórico-prático que visa apreender o real em sua complexidade, articulando o singular, o particular e o universal para desvelar as determinações que configuram o fenômeno educativo.

Nessa perspectiva crítica, o discurso científico não é neutro, mas se constitui como expressão de uma determinada visão de mundo, marcada por posições históricas e ideológicas. Saviani (2024, p. 384) afirma que “todo discurso carrega em si as contradições do contexto que o produz e a tarefa da reflexão dialética consiste em superar as aparências linguísticas para revelar a materialidade histórica e social que nelas se oculta”. Assim, o conhecimento, ao invés de limitar-se à forma ou à clareza do enunciado, deve buscar a verdade concreta dos fenômenos, compreendida como a relação entre o que é dito e as condições reais da educação inclusiva.

Desse modo, a linguagem deixa de ser mero instrumento de comunicação e assume o papel de mediação teórica entre pensamento e realidade, tornando-se um instrumento de desvelamento ideológico. Partilhamos da compreensão de Saviani (2024) de que o pensamento dialético não se restringe à clareza formal do discurso, mas busca alcançar sua verdade histórica, revelando as contradições materiais e ideológicas que nele se manifestam. É a partir dessa compreensão que a pesquisa crítica pode evidenciar como os discursos sobre a inclusão educacional – especialmente aqueles inscritos nas políticas públicas – expressam as contradições estruturais que permeiam a efetivação do direito à educação no DF.

Nessa concepção teórica, compreender o real significa analisar sua constituição material e histórica, identificando as múltiplas determinações que o estruturam. Para Kosik (2002), o movimento da realidade manifesta-se, em um primeiro momento, como *pseudoconcreticidade*, ou seja, como aparência que encobre

---

<sup>7</sup> Segundo Paulo Freire (1996; 2019), o ser humano é um ser de relações, histórico e inacabado, que se constitui no mundo e com o mundo por meio da práxis, ação e reflexão transformadora da realidade. Essa concepção ontológica rompe com visões deterministas ou naturalizadas da existência, reconhecendo que o homem se faz sujeito na medida em que toma consciência de sua inserção no contexto histórico e atua criticamente para transformá-lo. Assim, ser humano é estar em permanente processo de vir a ser, construindo-se nas relações sociais, na linguagem e no trabalho educativo.

sua essência. Superar essa aparência é o desafio central do processo investigativo. De modo convergente, Cury (2000) destaca que “a dialética, enquanto processo de reflexão do real, não se limita a explicá-lo, mas busca transformá-lo no interior da história de classes, uma vez que a reflexão adquire sentido apenas quando se integra à práxis social humana”. (Cury, 2000, p. 26). Portanto, a pesquisa guiada pelo MHD tem como finalidade não apenas descrever os fenômenos educacionais, mas compreender sua materialidade social, evidenciando as contradições que os movem e as condições reais da educação inclusiva.

Tendo isso em vista, as categorias constituem elementos essenciais para compreender o movimento histórico e contraditório das políticas educacionais, possibilitando apreender a realidade pesquisada para além de suas aparências. Segundo Cury (2002), as categorias constituem conceitos fundamentais que expressam os aspectos gerais e essenciais da realidade, evidenciando suas conexões internas e relações constitutivas. Elas não são noções abstratas ou arbitrarias, mas resultam de um processo analítico de apreensão do real, construído a partir da observação dos fenômenos em sua diversidade e movimento.

Por possuírem um elevado grau de generalidade, as categorias permitem ao/a pesquisador/a compreender o objeto de estudo em sua totalidade, revelando as determinações que estruturam e condicionam sua existência histórica. Com base nessa concepção, destacam-se três categorias fundamentais para a análise proposta: totalidade, contradição e mediação, que orientam a leitura crítica do cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024) à luz do MHD.

## **2.2 As categorias dialéticas: totalidade, contradição e mediação**

Na perspectiva do MHD, as categorias constituem elementos fundamentais para compreender as formas pelas quais a sociedade busca manter-se e reproduzir suas estruturas essenciais. Inseridas no âmbito da práxis<sup>8</sup> humana, essas categorias permitem apreender o real em sua dimensão concreta e histórica, reconhecendo-o

---

<sup>8</sup> Para Cury (2000), a *práxis humana* constitui a atividade consciente e transformadora pela qual o ser humano produz a si mesmo e o mundo social. Diferente da ação meramente prática ou da especulação teórica, a práxis implica a unidade dialética entre teoria e prática, sendo, portanto, o movimento pelo qual o homem, ao atuar sobre a realidade, transforma-a e transforma-se. Nessa perspectiva, a práxis é a expressão mais elevada da atividade humana, pois representa a capacidade de intervir criticamente no real, superando a alienação e instaurando a possibilidade de emancipação social.

como um conjunto de estruturas em movimento, permeadas por conflitos e contradições que configuram o processo de constituição da realidade social (Ramos, 2023; Cury, 2000). A partir dessa compreensão, destaca-se a categoria da totalidade como ponto de partida para a análise, pois é por meio dela que se torna possível apreender o fenômeno educativo em sua unidade dinâmica, articulando as múltiplas determinações que compõem a realidade das políticas de inclusão no DF.

A **categoria da totalidade** possibilita compreender os fenômenos sociais como parte de um sistema dinâmico e interdependente. Segundo Cury (2000), a totalidade não deve ser entendida como uma simples soma de partes, mas como a unidade viva das múltiplas determinações que compõem a realidade. Assim, cada fenômeno educacional pode ser apreendido em relação ao conjunto de condições históricas, políticas, econômicas e culturais que o produzem e o sustentam. Essa abordagem impede uma leitura fragmentada ou tecnicista da inclusão, permitindo compreender como a política educacional reflete e reproduz as tensões entre igualdade formal e desigualdade real presentes no conjunto das relações sociais.

A **categoria da contradição**, por sua vez, constitui o motor do movimento da realidade. Para Marx e Engels, (2001), retomados por Cury (2000), é na contradição que se expressa a essência dialética do real: toda forma social contém, em si, elementos opostos que coexistem e se confrontam, impulsionando processos de transformação. Reconhecer a presença das contradições é indispensável em qualquer investigação educacional, pois negá-las significa adotar uma postura reducionista e positivista, que simplifica os fenômenos sociais e reforça a ideologia dominante (Ramos, 2023). A ausência da contradição conduz a uma leitura fragmentada e conservadora da educação, obscurecendo as disputas e as mediações que estruturam a realidade escolar. Assim, compreender a educação como prática social exige apreender suas contradições internas como princípio constitutivo do conhecimento e condição para o avanço crítico e emancipador da ciência.

No campo educacional, as políticas de inclusão expressam de maneira nítida essas contradições. De um lado, proclamam o direito universal à educação e à equidade; de outro, enfrentam limitações materiais, estruturais e ideológicas que restringem sua efetivação.

Por fim, a **categoria da mediação** permite compreender como as relações sociais se articulam entre o nível estrutural e as práticas concretas, servindo de elo entre o universal e o particular, o abstrato e o concreto. Segundo Cury (2000, p. 28),

“[e]sta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as ideias e a ação”. A mediação é o momento em que as determinações gerais se concretizam em ações, políticas e práticas, revelando o modo como as estruturas sociais incidem sobre os sujeitos e instituições.

No contexto das políticas de inclusão no DF, as mediações se manifestam nas formas institucionais e pedagógicas que materializam, ou limitam, os princípios legais da Meta 4. São mediações como os Relatórios de Monitoramento do PDE-DF, os programas de formação docente, as orientações curriculares e as condições de atendimento aos estudantes público da educação especial que expressam, concretamente, as disputas entre o projeto de reprodução da ordem social e o projeto de emancipação humana (Gasparin, 2024). Assim, a análise das mediações permite evidenciar não apenas os resultados formais da política, mas o modo como ela se realiza, contraditoriamente, nas práticas cotidianas e nas condições reais de trabalho e aprendizagem.

Portanto, as categorias de totalidade, contradição e mediação articulam-se dialeticamente na análise proposta, oferecendo um instrumental teórico que possibilita apreender o fenômeno investigado em sua complexidade e movimento. Elas orientam a leitura crítica do cumprimento da Meta 4 do PDE–DF (2015-2024) como expressão das contradições históricas do direito à educação inclusiva.

### **2.3 Categorias Analíticas da Pesquisa**

A elaboração das categorias analíticas configura-se como um dos elementos centrais do percurso metodológico desta pesquisa. Em consonância com o MHD, as categorias não se reduzem a conceitos descritivos, mas constituem instrumentos teóricos que refletem os aspectos gerais e essenciais da realidade, revelando suas conexões e determinações internas. Como explica Cury (2000, p. 21), “são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Marx (2024) complementa essa compreensão ao afirmar que as categorias são historicamente determinadas, expressando as condições concretas e dinâmicas da vida social. Assim, cada categoria traduz, em nível teórico, o movimento histórico do ser social, permitindo apreender a realidade como totalidade viva, constituída por múltiplas relações e contradições.

Nessa perspectiva, Cury (2000) destaca que as categorias atuam como mediações entre o pensamento e a realidade objetiva, permitindo compreender o movimento do real em sua historicidade e contradição. Elas não estão dadas no objeto, mas emergem da análise, quando a pesquisadora, em processo dialético, parte do concreto empírico presente nos relatórios de monitoramento e avaliação do PDE-DF e suas interações com o PNE (2014-2024), permitindo alcançar o concreto pensado, a síntese teórica do fenômeno. Assim, as categorias cumprem uma dupla função: epistemológica, ao orientar o olhar investigativo; e ontológica, ao expressar a essência e o movimento real das políticas educacionais analisadas.

No contexto desta pesquisa, que analisa a implementação da Meta 4 do PDE (2015-2024), que trata da universalização do AEE para os estudantes público da educação especial, assegurando sua inclusão na rede regular de ensino, bem como o acesso ao AEE, de forma complementar ou, quando necessário, em caráter exclusivo, em unidades especializadas (Distrito Federal, 2015), após a leitura dos Relatórios de Monitoramento da SEEDF foram definidas duas categorias centrais que orientam a análise documental e a interpretação crítica dos dados: inclusão escolar e equidade educacional. Cada uma delas representa uma dimensão constitutiva da realidade investigada, conforme exposto a seguir.

A primeira categoria, **inclusão escolar**, constitui o eixo estruturante desta pesquisa, por expressar o princípio que orienta as políticas públicas de educação voltadas ao atendimento de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto do DF, essa categoria permite compreender como os discursos e ações do poder público se materializam, (ou se contradizem), na busca pela universalização do direito à educação. A inclusão, portanto, não é tomada aqui como um conceito meramente normativo, mas como uma categoria histórica e política, vinculada às disputas por reconhecimento, acesso e permanência de estudantes com deficiência na escola pública. Analisar o cumprimento da Meta 4 do PDE-DF a partir dessa categoria implica questionar em que medida os marcos legais e os relatórios de monitoramento refletem avanços reais na constituição de um sistema educacional inclusivo, ou se reproduzem práticas excludentes sob novas formas discursivas.

A segunda categoria, **equidade educacional**, complementa a análise ao permitir identificar as condições concretas que sustentam (ou limitam) o alcance da inclusão. Enquanto a inclusão expressa o princípio da universalização do acesso, a equidade traduz a necessidade de tratamento diferenciado para garantir igualdade de oportunidades. No caso do DF, tal categoria possibilita examinar se as políticas e ações previstas no PDE-DF promoveram a ampliação de recursos pedagógicos, formação docente e acessibilidade nas escolas, assegurando o atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência. Assim, a equidade é compreendida como expressão material das políticas de justiça social e como indicador da efetividade das ações implementadas pela Secretaria de Educação do DF no período de 2015 a 2024.

A definição das categorias analíticas desta pesquisa resultou de um processo de aproximação sucessiva entre o referencial teórico-crítico e o material empírico constituído pelos Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PDE (2015-2023). A leitura minuciosa desses documentos, permitiu identificar recorrências temáticas e tensões estruturais relacionadas às políticas de inclusão educacional. Assim, as categorias inclusão escolar e equidade educacional emergiram como mediações teóricas fundamentais para interpretar o movimento histórico de implementação da Meta 4 do PDE-DF, articulando os dados empíricos às determinações sociais e políticas do contexto educacional.

Segundo Netto (2011), no método marxista, o/a pesquisador/a parte da realidade concreta, apreendida em sua aparência fenomênica, e, por meio da mediação teórica, alcança a essência do fenômeno. Assim, as categorias se constituem como sínteses teóricas elaboradas ao longo do processo de análise, expressando as determinações históricas, políticas e sociais que configuram o objeto investigado. Nesse sentido, as categorias aqui propostas foram construídas de modo dialético, articulando a reflexão teórica e o exame empírico das fontes, de forma a permitir a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade, historicidade e movimento.

A categoria inclusão escolar foi selecionada por expressar o eixo central da Meta 4, que trata da universalização do AEE e da garantia de acesso dos estudantes público da educação especial à rede regular. A equidade educacional permite compreender as desigualdades de acesso, permanência e condições de aprendizagem no contexto distrital, especialmente quando associadas à distribuição

desigual de recursos e oportunidades, revelando o movimento dinâmico entre o ideal normativo das políticas e sua efetivação concreta nas escolas.

A articulação entre essas categorias permite compreender a política de inclusão não apenas como um conjunto de metas e indicadores, mas como uma construção histórica permeada por tensões, avanços e limites. Tal nexos expressa as contradições de um sistema educacional que busca conciliar o ideal de igualdade com as condições concretas de sua realização. Essa construção categorial expressa a coerência entre método e objeto, pois traduz a busca por apreender o fenômeno educativo em sua totalidade concreta e reflete os fundamentos teóricos do MHD. Ou seja, as categorias respondem às especificidades históricas e institucionais das políticas de inclusão no contexto do DF, revelando as contradições e mediações que permeiam sua implementação. A seguir, o Quadro 1 apresenta a síntese das categorias analíticas que fundamentam este estudo, evidenciando suas funções teóricas e a relação direta com o objeto de investigação.

**Quadro 1 – Síntese das Categorias Analíticas da Pesquisa**

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Breve Descrição</b>	<b>Função na Análise</b>	<b>Relação com o Objeto de Pesquisa</b>
<b>Inclusão Escolar</b>	Expressa o princípio político e ético que orienta o direito de todos/as à educação, reconhecendo as diferenças como elemento constitutivo da escola pública.	Permite analisar o discurso e as ações voltadas à universalização do acesso e permanência de estudantes com deficiência na rede pública.	Compreender como o PDE–DF promove (ou limita) a efetivação do direito à inclusão no sistema educacional do Distrito Federal.
<b>Equidade Educacional</b>	Refere-se à garantia de igualdade de oportunidades mediante políticas que considerem as desigualdades sociais, culturais e econômicas.	Possibilita identificar as condições concretas para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial.	Analisar se as ações da SEEDF asseguraram condições de equidade no atendimento educacional especializado e na inclusão escolar.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025), com base em Marx (2011), Cury (2000), Netto (2011), Saviani (2002;2013, 2024) e Jannuzzi (2014; 2020).

**Descrição:** Quadro organizado em colunas que apresenta a categoria analítica da pesquisa, sua breve descrição, a função na análise e sua relação com o objeto de pesquisa.

Na sequência, apresentam-se as etapas da pesquisa, nas quais se explicitam os procedimentos adotados para o tratamento das fontes, a organização dos dados e a análise dos resultados, conforme os pressupostos do MHD.

#### **2.4 A abordagem qualitativa e o método dialético na construção do conhecimento**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de analisar o cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024) no âmbito da rede pública de ensino do DF. A natureza exploratória, conforme Gil (2002), visa proporcionar maior familiaridade com o objeto investigado, tornando o problema de pesquisa mais claro e delimitado. Já o caráter descritivo busca observar, registrar e interpretar os fenômenos tal como se apresentam, sem manipulá-los diretamente.

A utilização da abordagem qualitativa, orientada pelo MHD, confere potencialidades significativas à análise documental do PDE. Esse enfoque permite não apenas descrever, mas compreender criticamente as políticas educacionais como construções históricas permeadas por interesses de classe e relações de poder (Saviani, 2002; 2024). Demo (2003) acrescenta que a pesquisa qualitativa favorece a interpretação dos fenômenos em sua complexidade, levando em conta os múltiplos aspectos que os constituem e os valores que os atravessam. Portanto, o estudo qualitativo é o mais adequado para apreender os processos dinâmicos e contraditórios que caracterizam as políticas de inclusão no campo educacional.

A abordagem exploratória contribui para o reconhecimento de lacunas e contradições, enquanto o caráter descritivo favorece a sistematização dos avanços e desafios identificados nos relatórios de monitoramento (Gil, 2002). Além disso, a análise qualitativa possibilita interpretar os documentos como expressões de práticas institucionais e disputas sociais, permitindo revelar tanto os significados explícitos quanto os silêncios e omissões que permeiam o processo de inclusão escolar no DF (Bardin, 2011; Minayo, 2012).

Apesar de sua relevância, a adoção de uma abordagem qualitativa apresenta algumas limitações inerentes. A análise documental, centrada nos relatórios de monitoramento do PDE, envolve interpretações situadas e mediadas pelo olhar da pesquisadora, que se constitui como o principal instrumento de investigação (Minayo,

2015; Flick, 2009). Essa característica implica reconhecer que toda análise qualitativa reflete uma visão “incompleta, imperfeita e insatisfatória” da realidade (Minayo, 2015, p. 14), uma vez que o/a pesquisador/a interpreta o fenômeno a partir de suas próprias mediações teóricas e históricas. Ainda assim, conforme a autora, tal abordagem possibilita compreender o “conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (Minayo, 2015, p. 14), favorecendo uma leitura aprofundada dos dados e a análise crítica dos resultados alcançados nesta investigação.

Além disso, os resultados obtidos nesta pesquisa não possuem caráter de generalização estatística, mas visam à compreensão aprofundada de um contexto específico e historicamente determinado – o das políticas de inclusão escolar no DF. Minayo (2015) explica que o:

[...] nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2015, p. 21).

Essa perspectiva orienta a análise aqui proposta, permitindo apreender o fenômeno educativo em sua complexidade social e simbólica, considerando a historicidade e as múltiplas dimensões que atravessam o processo de implementação da Meta 4.

Dessa forma, a adoção da abordagem qualitativa fundamenta-se na coerência entre o objeto investigado, o referencial teórico-crítico e os objetivos da pesquisa, assegurando a unidade entre teoria e prática no processo investigativo. Essa perspectiva orienta a análise documental à luz do MHD, que busca apreender o fenômeno em sua totalidade, contradições e mediações, constituindo a base epistemológica que sustenta as etapas da pesquisa apresentadas a seguir.

## **2.5 Etapas da Pesquisa**

O desenvolvimento desta pesquisa estruturou-se em quatro etapas interdependentes, concebidas como momentos de um mesmo processo dialético de

construção do conhecimento. Com base nos fundamentos do MHD, cada etapa foi compreendida não como um procedimento isolado, mas como parte de um movimento contínuo entre o concreto empírico e o concreto pensado, no qual teoria e prática se interpenetram e se transformam mutuamente (Netto, 2011; Cury, 2000). Dessa forma, o percurso metodológico foi orientado pela busca de compreender o cumprimento da Meta 4 do PDE-DF, que trata da universalização do AEE aos estudantes público da educação especial, assegurando sua inclusão na rede regular de ensino e o acesso ao AEE de forma complementar ou, quando necessário, em caráter exclusivo, em unidades especializadas (Distrito Federal, 2015). Em resumo, a pesquisa foi organizada em quatro etapas complementares e inter-relacionadas, constituindo um processo dinâmico de aproximação progressiva do objeto investigado.

#### 2.5.1 Primeira etapa – Contextualização teórica e levantamento bibliográfico

A primeira etapa consistiu na contextualização teórica e histórica das políticas de inclusão escolar no Brasil e no DF, com ênfase na constituição do PDE (2015-2024) e sua articulação com o PNE (2014-2024). Buscou-se compreender o processo de formulação da Meta 4 e suas bases legais, relacionando-a às legislações vigentes como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI (2008), à LBI (2015) e ao Decreto Federal n.º 12.686 de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Paralelamente, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre o tema, com o objetivo de mapear a produção acadêmica relativa às políticas de inclusão educacional e à Meta 4 do PDE-DF. Foram consultadas bases de dados reconhecidas na área, como Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e SciELO, utilizando-se os descritores “Plano Nacional de Educação”, “Plano Distrital de Educação”, “Meta 4 do Plano Distrital de Educação” e “Meta 4 do Plano Nacional de Educação”, considerando o período de 2015 a 2025. A busca bibliográfica permitiu identificar abordagens teóricas e lacunas de pesquisa, subsidiando a fundamentação e o delineamento das categorias analíticas.

### 2.5.2 Segunda etapa – Levantamento e seleção das fontes documentais

A segunda etapa consistiu no levantamento e seleção das fontes documentais pertinentes ao período de 2015 a 2024, abrangendo documentos oficiais como os relatórios de monitoramento e avaliação do PDE-DF e as legislações citadas anteriormente. Foram selecionadas fontes primárias e secundárias, observando critérios de relevância, temporalidade e autenticidade, com acesso garantido por meio de repositórios oficiais, como os sites do MEC, do Inep e da SEEDF.

A análise documental foi adotada por sua relevância na compreensão das políticas públicas, uma vez que os documentos institucionais expressam as orientações, avaliações e contradições das ações governamentais. Essa técnica é valiosa para o tratamento de dados qualitativos, e possibilita reconstruir o contexto político, social e ideológico de produção dos textos (Cellard, 2014; Lüdke e André, 2018). Nessa perspectiva, foram examinados, prioritariamente:

- O PDE (2015-2024);
- O PNE (2014-2024).

O Quadro 2, a seguir, apresenta a sistematização das fontes documentais analisadas, no processo investigativo.

**Quadro 2 – Fontes documentais da pesquisa**

Ano/Ciclo	Documento (Título e Identificação)	Tipo de fonte
2015-2018	Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação – PDE/DF (2018)	Primária
2019	Relatório de Monitoramento e Avaliação do PDE/DF – 2019	Primária
2020	Relatório de Monitoramento do PDE/DF – Versão Preliminar 2020	Primária
2021	Relatório de Monitoramento do PDE/DF – Versão Preliminar 2021	Primária
2022	Relatório de Monitoramento do PDE/DF – Ciclo 2022	Primária
2023	8º Relatório de Monitoramento do PDE/DF – Ciclo 2023 (Versão Preliminar)	Primária

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025), com base nos Relatórios de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação (SEEDF, 2015-2023).

**Descrição:** Quadro organizado em colunas que apresenta as fontes documentais da pesquisa, referentes ao período de 2015 a 2023, indicando o tipo de cada fonte analisada.

A organização dessas fontes permitiu compreender a trajetória da Meta 4 do PDE-DF (2015-2024), articulando os dados empíricos às determinações históricas, políticas e institucionais que configuram as políticas de inclusão escolar no DF.

### 2.5.3 Terceira etapa – Organização e sistematização dos dados

A terceira etapa envolveu a organização e sistematização dos dados coletados, orientada pelas categorias analíticas de *inclusão escolar*, *equidade*, *contradição* e *mediação*. Esse processo permitiu a identificação de recorrências temáticas, tensões e contradições nos discursos e práticas expressos nos relatórios e documentos analisados, articulando os elementos empíricos ao movimento mais amplo das políticas educacionais inclusivas no DF.

A sistematização dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), entendida como um conjunto de técnicas de categorização e interpretação das comunicações, que permite apreender os significados explícitos e implícitos nos textos. Essa abordagem possibilitou a construção de inferências sobre as dimensões políticas e ideológicas que permeiam a execução da Meta 4, revelando os avanços e recuos das ações implementadas pela SEEDF.

### 2.5.4 Quarta etapa – Análise crítica e interpretativa dos dados

A quarta e última etapa correspondeu à análise crítica e interpretativa dos dados obtidos, orientada pelos princípios do MHD. Este momento constituiu o movimento de retorno ao concreto pensado, no qual as informações documentais foram reinterpretadas à luz da totalidade histórica e social do fenômeno estudado (Marx; Engels, 2001). Assim, o processo analítico transcendeu a simples descrição dos dados, buscando compreender suas determinações, mediações e contradições.

A análise crítica visou desvelar as condições objetivas, políticas e sociais que marcaram o cumprimento da Meta 4 do PDE-DF (2015-2024), permitindo compreender o modo como as políticas de inclusão foram concebidas, implementadas e avaliadas no contexto distrital. Dessa forma, a investigação não apenas analisou o percurso da política de inclusão no DF, mas também fundamentou a proposição de um produto técnico voltado à promoção de uma cultura inclusiva nas escolas públicas,

reafirmando a educação como um direito social e condição para a democratização do ensino.

A análise documental foi orientada pelas categorias teóricas já delineadas. Como categorias analíticas, adotaram-se a **inclusão escolar** e a **equidade educacional**; já sob a lente do MHD, utilizam-se **totalidade**, **contradição** e **mediação**. Tal arcabouço permitiu apreender o movimento histórico e as tensões que atravessam o processo de efetivação da educação inclusiva na rede pública do DF.

Assim, as etapas da pesquisa foram organizadas de modo articulado e interdependente, refletindo o movimento dialético entre o concreto empírico e o concreto pensado, característico do MHD. Cada fase, desde a contextualização teórica até a análise crítica dos dados, contribuiu para a compreensão do fenômeno em sua totalidade, permitindo apreender as contradições e mediações presentes nas políticas de inclusão educacional do DF. Esse percurso metodológico evidencia a coerência entre o objeto, o referencial teórico e os procedimentos de análise, cuja síntese é apresentada no Quadro de Coerência Teórico-Metodológica a seguir.

## **2.6 Quadro de coerência teórico-metodológico da pesquisa**

O quadro de coerência constitui um instrumento metodológico que possibilita a organização e a articulação lógica entre diferentes elementos de uma pesquisa. A coerência metodológica é condição indispensável para assegurar a consistência epistemológica de uma investigação científica, pois permite ao pesquisador explicitar as relações entre o objeto, o problema e os procedimentos de análise, favorecendo uma compreensão sistematizada e crítica do fenômeno estudado (Kochhann, 2021; Lakatos; Marconi, 2017). Nesse sentido, o quadro cumpre uma função orientadora e comunicativa, servindo tanto à organização interna do projeto quanto à clareza na exposição de seus resultados. Em resumo, ele apresenta a articulação entre o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a metodologia adotada e o referencial teórico que fundamenta a investigação. A síntese evidencia a coerência interna do percurso metodológico desenvolvido à luz do MHD e orientado pelas categorias de totalidade, contradição e mediação. Tais princípios orientam a análise documental sobre o cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024) na rede pública de ensino do DF, assegurando o alinhamento entre pressupostos teóricos e práticas investigativas.

**Quadro 3 – Síntese teórico-metodológica da pesquisa**

(Continua)

<b>PROBLEMA DE PESQUISA OU QUESTÃO GERAL</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>
Como ocorreu o cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação entre 2015 e 2024?	Analisar o cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015-2024) na rede pública de ensino do Distrito Federal	Pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental à luz do Materialismo Histórico-dialético	Cury (2002) Saviani (2002,2013, 2024); Jannuzzi (2014, 2020); Dutra e Dutra (2025) Mantoan (2015, 2025); Cury e Tripodi (2023)
<b>QUESTÕES ESPECÍFICAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>
Como se constituiu o Plano distrital de Educação? Qual a sua interrelação com o Plano Nacional de Educação?	Apresentar o contexto histórico, legal e teórico da Educação Inclusiva em nível mundial, nacional, local, analisando a constituição do Plano Distrital de Educação e sua interrelação com o Plano Nacional de Educação (2024-2024)	Levantamento bibliográfico e documental	Cury (2000); Saviani (2002, 2013, 2024); Netto (2011, 2020); Cellard (2014); Jannuzzi (2014, 2020); Mantoan (2015, 2025); Dutra e Dutra (2025); Cury e Tripodi (2023)

**Quadro 3 – Síntese teórico-metodológica da pesquisa**

(Conclusão)

QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	REFERENCIAL TEÓRICO
Quais as ações e estratégias implementadas pela Secretaria de Estado de Educação para o cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação?	Analisar as ações e estratégias implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para cumprir a Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015-2024), identificando avanços e desafios na inclusão educacional no DF.	Análise das políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil	Karl Marx (2002, 2024); Kosik (2002); Netto (2011, 2020); Saviani (2024)
Quais foram os avanços, os desafios e lacunas no cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015-2024) na promoção da Educação Inclusiva no Distrito Federal considerando os indicadores e metas estabelecidos?	Analisar os relatórios de monitoramento e avaliação do Plano Distrital de Educação (2015-2024) para identificar os avanços, desafios e possíveis lacunas no cumprimento da Meta 4, considerando os indicadores e metas estabelecidos.	Análise dos relatórios de monitoramento e avaliação do Plano Distrital de Educação (2015-2024)	Jannuzzi (2014, 2020); Netto (2011, 2020); Cellard (2014)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).**Descrição:** Quadro que apresenta a síntese teórico-metodológica da pesquisa, organizado em colunas que articulam o problema de pesquisa, os objetivos, as questões orientadoras, os instrumentos de coleta de dados e o referencial teórico, evidenciando a relação entre esses elementos na construção do estudo.

O quadro de coerência teórico-metodológico, portanto, sintetiza o percurso investigativo desta dissertação, evidenciando a articulação entre teoria, método e objeto como dimensões indissociáveis da produção do conhecimento. Essa estrutura permite visualizar a lógica interna da pesquisa, assegurando a consistência entre os fundamentos teóricos e as estratégias metodológicas empregadas na análise do cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015-2024).

Dessa forma, o percurso metodológico construído ao longo deste capítulo evidencia a coerência entre o objeto de estudo, os fundamentos teórico-críticos e os procedimentos analíticos adotados. A perspectiva do MHD conferiu à pesquisa um olhar totalizante e crítico sobre o fenômeno investigado, permitindo compreender as contradições, mediações e determinações históricas que atravessam a implementação das políticas de inclusão no DF. A estrutura metodológica aqui delineada, sistematizada no Quadro de Coerência Teórico-Metodológica, estabelece as bases para a análise dos dados apresentada no capítulo seguinte, na qual se busca revelar, de forma crítica e interpretativa, os avanços, desafios e tensões presentes no cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015-2024).

### **3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO: CONTEXTO INTERNACIONAL, NACIONAL E LOCAL**

Nenhuma conquista nasce sozinha; ela carrega as marcas das lutas que a tornaram possível. (Inspirado em Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe).

A presente seção dedica-se a contextualizar, nos âmbitos internacional, nacional e local, os principais marcos históricos, legais e políticos que fundamentam e orientam a consolidação da educação inclusiva, destacando suas bases normativas, diretrizes e implicações para as políticas educacionais contemporâneas.

#### **3.1 Principais legislações norteadoras das políticas inclusivas**

A trajetória histórica da educação no Brasil revela que, desde os períodos coloniais, ela nunca foi estruturada com o objetivo de garantir o direito à educação para todos/as. Quando os colonizadores portugueses chegaram, trouxeram os jesuítas, que rapidamente aprenderam a língua dos povos originários não apenas para comunicar-se, mas sobretudo para dominá-los sob a justificativa da evangelização. Posteriormente, a chegada dos africanos, tratados como força de trabalho escravizada, evidenciou ainda mais a desumanização de parcelas inteiras da população. Desde sua origem, a educação no Brasil foi marcada por uma lógica elitista, destinada a poucos, especificamente aos filhos/as de colonos e daqueles que ocupavam posições de poder (Saviani, 2024). Em suma, a educação estava amparada no paradigma da exclusão.

Essa realidade persistiu até o início do século XX. Somente a partir de 1930, com o advento dos direitos sociais, é que a educação começou a ser ofertada à população menos favorecida. No entanto, como apontam Cury e Tripodi (2023, p.14), mesmo nesse período de ampliação de direitos, marcado pelo Estado de Bem-Estar Social até a década de 1970, a educação apresentava contradições fundamentais: “os direitos sociais não nasceram sedimentados na democracia” – visto que se vivia sob o regime da Ditadura Militar – e as políticas sociais eram fundamentadas em uma lógica meritocrática, visando à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, a educação permaneceu como um instrumento de reprodução das

desigualdades (Cury, 2000), o que explica a dificuldade histórica de consolidar políticas efetivamente inclusivas no país.

Vale destacar que a primeira lei geral da educação brasileira foi sancionada em 15 de outubro de 1827, pelo imperador Dom Pedro I. Esse marco legal regulamentava a instrução primária nas vilas e localidades mais populosas, estabelecendo as bases para a organização do ensino elementar no país (Cury; Tripodi, 2023). No entanto, o acesso à educação era restrito às elites, sendo negado a populações indígenas, pessoas escravizadas e camadas populares, o que evidencia o caráter excludente da legislação da época. Curiosamente, foi a partir dessa data que se originou a escolha do 15 de outubro como o Dia do Professor, oficializado mais tarde como uma forma de homenagear os profissionais da educação.

A política educacional inclusiva no Brasil constitui-se como resultado de um processo histórico, normativo e social que busca consolidar o direito à educação como universal e inalienável, especialmente às pessoas com deficiência. Esse reconhecimento, no entanto, contrasta com o percurso excludente que historicamente marcou a educação de pessoas com deficiência no Brasil.

O atendimento educacional a esse público teve início no século XIX, durante o período imperial. Em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), ambos no Rio de Janeiro e voltados à escolarização de pessoas com deficiência sensorial. Essas instituições, embora pioneiras, foram concebidas à parte do sistema educacional regular, o que evidencia uma trajetória marcada pela separação e pela falta de acesso equitativo ao ensino comum (Jannuzzi, 2004), sugerindo um atendimento marcado por uma lógica assistencialista e segregadora.

No início do século XX, o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil iniciou seu processo de institucionalização, pautado majoritariamente por iniciativas de caráter assistencial e filantrópico. Em 1926, a criação do Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a indivíduos com deficiência mental, configurou uma das primeiras experiências de educação especial no país. Posteriormente, em 1954, a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) consolidou um modelo de atendimento voltado à proteção e ao cuidado desse público.

A educação especial, nesse período, organizou-se predominantemente como AEE, com ênfase em práticas segregadas e terapêuticas. Nesse contexto, destaca-se a atuação de Helena Antipoff, que em 1945, criou na Sociedade Pestalozzi, o primeiro AEE destinado a pessoas com altas habilidades/superdotação (Lima, 2017). Essas iniciativas resultaram na proliferação de instituições e escolas especiais e na criação de classes específicas, pautadas em um paradigma médico-terapêutico, em que o diagnóstico clínico determinava o tipo de atendimento e as práticas escolares dirigidas aos alunos com deficiência.

Diante desse panorama histórico, observa-se que a trajetória da educação especial no Brasil esteve, por longos anos, associada a práticas assistenciais e médico-terapêuticas. A superação desse modelo demandou a construção de políticas públicas educacionais de caráter estruturante e de longo prazo, voltadas à efetivação do direito à educação. Nesse sentido, a história dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) é marcada por avanços, retrocessos e desafios, refletindo o movimento contraditório da própria política educacional brasileira.

Saviani (2002) explica que essas políticas se configuram como medidas de Estado, inseridas no campo das políticas sociais, e expressam as condições históricas e econômicas da sociedade capitalista. Segundo o autor,

[...] essa denominação decorre das características da sociedade capitalista cuja forma econômica se centra na propriedade privada dos meios de produção, o que implica a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Com isso, a produção social da riqueza fica subordinada aos interesses privados da classe que detém o controle dos meios de produção. (Saviani, 2002, p. 1).

Desse modo, Saviani (2013) destaca que a formulação das políticas educacionais, incluindo os Planos Nacionais de Educação, está intrinsecamente ligada às relações sociais e de poder da organização capitalista. Tal imbricação explica a coexistência de avanços normativos e limites estruturais que condicionam a efetivação do direito à educação. As ponderações do autor evidenciam que tais políticas, enquanto expressões do Estado, refletem a lógica estruturante de um modelo de sociedade no qual o poder público atua como regulador das relações produtivas. Nesse cenário, a política econômica tende a privilegiar interesses privados em prejuízo das demandas coletivas, conforme o autor assevera: “O Estado como um elemento regulador capitalista [...] impulsiona a política econômica que favorece

majoritariamente os interesses privados em detrimento aos interesses coletivos. Configura-se, assim, o caráter antissocial da política econômica [...]” (Saviani, 2002, p. 1).

Complementando essa perspectiva crítica, Kassir, Rebelo e Oliveira (2019) destacam que as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado resultam de um campo de disputas e tensões entre diferentes forças sociais e projetos de sociedade. Nesse sentido, afirmam que tais políticas “são componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino”. (Kassar, Rebelo; Oliveira, 2019, p. 4). Assim, compreende-se que a política social, incluindo a educacional, busca atenuar as desigualdades inerentes ao sistema capitalista, atuando em áreas como a saúde, a educação e a assistência social, ainda que sem romper com a lógica estrutural que as origina.

Diante desse cenário fragmentado, emergiu a necessidade de uma proposta mais articulada e sistêmica, capaz de consolidar a educação como um direito universal e estruturador da cidadania. A ideia de construir um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil remonta ao início do século XX, sendo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) um marco fundamental nesse debate. Elaborado por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, o Manifesto denunciava a fragmentação da educação pública e defendia a necessidade de uma escola pública, gratuita, obrigatória, laica e de responsabilidade do Estado. O documento esboçou um “plano de reconstrução educacional que delineava um planejamento do sistema educacional” (Saviani, 2024, p. 249), de modo que o Brasil tivesse um projeto nacional de educação visando um sistema único de ensino. O manifesto lançou as bases para a compreensão da educação como direito social e como instrumento de democratização (Saviani, 2013; 2024).

A construção de um plano educacional era pautada na ideia de um SNE. Sendo assim,

[...] a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país. (Saviani, 2002, p. 73).

Para o autor, a formulação de um plano educacional não deve ser reduzida a um mero documento técnico-burocrático, mas sim entendida como expressão concreta de um projeto político de sociedade, que garanta a continuidade, equidade e eficácia no atendimento às demandas sociais por educação.

Esse debate ganhou força com a Constituição de 1934, que “incluiu o direito de todos e a obrigação dos poderes públicos na oferta de ensino dentro de um Plano Nacional de Educação” (Cury; Tripodi, 2023, p. 96). O plano foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 1936 e 1937, “entretanto, por conta do golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, que instituiu a ditadura do Estado Novo, o Plano foi esquecido” (Cury; Tripodi, 2023, p. 98). Sobre esse período Saviani pontua:

[...] o golpe do Estado Novo, ao instaurar um regime autoritário, absorve a ideia de plano como instrumento de modernização oriunda dos pioneiros, revestindo-a, porém, do caráter de instrumento de controle político-ideológico que marca a política nacional do período. (Saviani, 2002, p. 89).

Essa dinâmica expressa o caráter pendular das políticas educacionais brasileiras, que historicamente oscilam entre avanços em contextos democráticos e retrocessos em períodos de instabilidade ou ascensão de projetos conservadores. Como destaca Saviani (2002; 2024), as políticas educacionais não são neutras; elas são atravessadas por projetos ideológicos em disputa, refletindo diferentes concepções de sociedade, de Estado e de direito à educação. Essas disputas resultam em descontinuidades e contradições no processo de consolidação de direitos sociais, especialmente no campo da educação pública. Em contextos de retração democrática, é comum que políticas inclusivas e de caráter redistributivo sofram enfraquecimento ou desestruturação, evidenciando que sua permanência depende da correlação de forças sociais e políticas em cada conjuntura histórica (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Por isso, a análise da política educacional exige uma perspectiva crítica que considere sua condição histórica, social e ideológica, e não apenas sua aparência normativa ou técnica.

Nesse cenário de disputas e instabilidades, os referenciais internacionais de direitos humanos exerceram papel fundamental na consolidação de princípios normativos mais estáveis e universais, especialmente no que diz respeito ao direito à educação como valor inalienável.

A partir da análise do contexto educacional, busca-se revisitar marcos legais e normativos que, em diferentes períodos e esferas, contribuíram para a formulação das políticas públicas de educação inclusiva atualmente em vigor. Tais documentos refletem não apenas compromissos formais com a equidade e os direitos humanos, mas também os embates históricos e sociais que moldaram as diretrizes voltadas à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro.

O reconhecimento do direito à educação como um direito humano fundamental foi consolidado com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Entre seus dispositivos, o artigo 26 afirma que toda pessoa tem direito à educação gratuita, ao menos no nível elementar, e que esse ensino deve ser obrigatório, consolidando a educação como um direito básico e universal (ONU, 1948). Além disso, ao prever a participação de todos na vida cultural e nos avanços científicos conforme o artigo 27, o documento reforça que o acesso ao conhecimento, à arte e à ciência não deve ser restrito a grupos específicos, mas assegurado a toda a população. Sob essa perspectiva, a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis deve continuar sendo impulsionada pelos movimentos sociais e ações do poder público que atuam em defesa da equidade e da ampliação de oportunidades educacionais, com base em princípios de justiça social e inclusão.

No final da década de 1950, mais precisamente em 20 de novembro de 1959, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, um documento que marcou um importante avanço na defesa da infância em nível global. Posteriormente ratificada no Brasil por meio do Decreto n.º 50.517 de 02 de maio de 1961, essa declaração estabeleceu princípios e metas voltadas à proteção integral da criança, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento. Entre os direitos assegurados, a educação foi destacada como um direito humano essencial, fundamental para o enfrentamento da pobreza, a erradicação do trabalho infantil e a promoção de valores democráticos como a paz, a tolerância e o desenvolvimento social (Lemos, 2019). Nesse contexto, reforça-se a importância de garantir que crianças com deficiência também sejam plenamente contempladas por esse direito, assegurando-lhes condições equitativas de acesso à educação desde a infância e reconhecendo sua participação como essencial à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse percurso histórico, entre o Estado Novo e a Nova República, observa-se uma trajetória marcada pela centralização das decisões educacionais e pela ausência de políticas efetivas voltadas à inclusão. Embora a Constituição de 1934 já previsse a elaboração de um PNE, esse compromisso foi postergado por décadas. Somente trinta anos depois, em 1962, foi elaborado um novo plano pelo recém-criado Conselho Federal de Educação, em consonância com a LDBEN de 1961, que representou o primeiro esforço normativo mais sistematizado em direção à organização do sistema educacional brasileiro (Saviani, 2002), a partir da primeira LDBEN do Brasil.

No que tange à Educação Especial, a promulgação da Lei n.º 4.024 em 20 de dezembro de 1961, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representou um marco inicial no reconhecimento dessa modalidade de ensino como parte integrante da política educacional brasileira. No entanto, nesse mesmo período, observa-se um significativo fortalecimento da iniciativa privada, especialmente de instituições filantrópicas sem fins lucrativos, que passaram a atuar de forma mais expressiva na oferta de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Esse protagonismo do setor privado não se deu por acaso: decorreu, em grande medida, da omissão do Estado, cuja incapacidade de atender a essa população forçou a mobilização comunitária como forma de suprir a lacuna do sistema escolar público (Mendes, 2010). Essas instituições, embora assumissem funções educacionais, eram financiadas com recursos da assistência social, o que acabou por desonerar o Estado de sua responsabilidade com a educação.

A segunda LDBEN foi a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada durante o regime militar. Instituiu uma ampla reforma educacional no Brasil, reestruturando o ensino de 1º e 2º graus e tendo como foco principal a ampliação do acesso e a adequação da educação às demandas do mercado de trabalho. A proposta visava modernizar o sistema educacional sob uma ótica tecnocrática, promovendo a expansão da rede pública e a profissionalização obrigatória no ensino médio, o que refletia a lógica economicista da época (Saviani, 2002). O Artigo 9º dessa lei, previa tratamento especial para estudantes com deficiências físicas ou mentais, para superdotados e estudantes com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, definindo “[...] a clientela de educação especial”. (Mendes, 2010, p. 100). Tal previsão teve pouco alcance prático, sendo marcada pela falta de regulamentação e apoio efetivo por parte do Estado.

Nessa época, as normas vigentes naquele período estavam subordinadas às diretrizes estabelecidas pelos Conselhos de Educação. Na prática, isso significava que os estudantes com deficiência não eram direcionados à matrícula na rede regular de ensino, sendo encaminhados de forma prioritária para instituições de caráter especial (Lemos, 2019), reforçando assim a segregação educacional.

Durante o regime militar, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 848/72, considerado um marco importante na formulação das diretrizes para a Educação Especial. Esse parecer criticava a timidez da LDB de 1961 em relação à inclusão de alunos com deficiência, especialmente ao empregar expressões como “no que for possível” e ao tratar a educação dos “excepcionais” como um título apartado. A partir dessa crítica, o parecer propôs uma nova perspectiva normativa que reconhecia a necessidade de integração, mas ainda sob forte influência do modelo médico e da lógica de normalização (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Essa lógica partia do pressuposto de que as pessoas com deficiência precisariam ser adaptadas aos padrões escolares vigentes, sem transformação substancial da escola. Assim, mesmo ao propor a ampliação do atendimento educacional, o documento reforçava distinções entre os “excepcionais” e os demais estudantes, legitimando práticas segregadoras.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n.º 72.425 de 3 de julho de 1973, institucionalizou a Educação Especial como política pública federal. Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o CENESP assumiu a missão de expandir e organizar o atendimento às pessoas com deficiência em todo o território nacional. Kassar; Rebelo; Oliveira (2019) destacam que o referido decreto definia como competências o planejamento, a supervisão e a avaliação de programas educacionais específicos, com foco em deficiência mental, auditiva, visual e superdotação. Embora tenha representado um avanço em termos de organização estatal, o CENESP foi fortemente influenciado por concepções técnico-assistenciais e por parcerias com entidades privadas e filantrópicas. A centralidade dada à reabilitação, à triagem e à especialização revelou a permanência de um paradigma capacitista, que mantinha a escolarização dessas pessoas à margem da escola comum (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Segundo as autoras, o órgão operava com ampla autonomia, mas sob o viés da “eficiência técnica” própria do regime, reforçando a distinção entre alunos ditos “normais” e “excepcionais”.

No governo de José Sarney (1985-1990), o processo de reorganização da Educação Especial ganhou novo fôlego com o Decreto n.º 91.782 de 04 de novembro de 1985, que criou um comitê interministerial para traçar diretrizes de inclusão. A iniciativa visava compatibilizar a política da área com os princípios da democratização do ensino, reconhecendo a necessidade de atendimento específico às pessoas com deficiência. Contudo, a proposta ainda estava ancorada em uma lógica tecnicista, que priorizava ajustes pedagógicos sem enfrentar as desigualdades estruturais. Nesse contexto, extinguiu-se o CENESP, e foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019), marcando a transição de um órgão autônomo para uma estrutura integrada ao MEC. Apesar da mudança institucional, as políticas públicas seguiram influenciadas por interesses políticos e parcerias com entidades privadas, como APAEs e Pestalozzi.

A partir da década de 1980, com os movimentos sociais por direitos civis e a redemocratização do país, emergiram discussões mais consistentes sobre o direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco na consolidação da educação como um direito fundamental, pautado nos princípios da igualdade e da inclusão. O Artigo 206 estabelece que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, na liberdade de aprender e ensinar e na gestão democrática do ensino público. Já o Artigo 208, ao tratar do dever do Estado com a educação, assegura o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além do acesso gratuito à educação básica e ao ensino fundamental obrigatório e universal.

Esses dispositivos incorporam, pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro, o reconhecimento explícito do direito à educação das pessoas com deficiência, superando a lógica assistencialista e segregadora que até então predominava. Com isso, a Constituição de 1988 lançou as bases legais para a construção de um sistema educacional comprometido com a justiça social e a equidade.

Além disso, a proteção integral à infância e à juventude também foi consolidada na Carta Magna de 1988, especialmente por meio do artigo 227, que afirma ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura e à dignidade das crianças e adolescentes, inclusive com deficiência (Brasil, 1988). Esse princípio amplia a noção de responsabilidade coletiva na garantia de direitos fundamentais e

reforça a centralidade da educação como espaço de inclusão e desenvolvimento. Complementarmente, o artigo 244 estabelece que a lei deve dispor sobre a adaptação dos logradouros, edifícios e meios de transporte para garantir o acesso das pessoas com deficiência. Juntos, esses dispositivos expressam o compromisso da Constituição com a acessibilidade ampla e a participação social efetiva das pessoas com deficiência, evidenciando que a inclusão não se limita ao espaço escolar, mas envolve o enfrentamento de múltiplas barreiras sociais, físicas e atitudinais.

Nesse processo histórico, os movimentos populares desempenharam papel decisivo na ampliação e na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Abers, Silva e Tatagiba (2018) pontuam que esses sujeitos coletivos não apenas tensionam o Estado, mas atuam como co-constructores das políticas públicas, disputando sentidos, prioridades e modelos de implementação. Para os autores, movimentos sociais, burocracias e governos formam “estruturas relacionais, nas quais as interações recíprocas moldam não apenas a capacidade de ação dos diferentes atores, mas também os rumos e os resultados das políticas produzidas” (Abers; Silva; Tatagiba, 2018, p. 17).

No caso da educação especial inclusiva, a atuação histórica dos movimentos de pessoas com deficiência, nas conferências nacionais, nos conselhos e nos espaços de deliberação, constitui uma força estruturante para ampliar o reconhecimento dos direitos educacionais e tensionar práticas escolares excludentes. Estudos demonstram que esses movimentos, ao ocupar arenas participativas estatais e incidir na formulação de políticas, ampliam a capacidade do Estado de responder às demandas sociais e transformam a agenda pública, convertendo reivindicações históricas em políticas efetivas de inclusão (Gohn, 2019; Abers; Silva; Tatagiba, 2018). Desse modo, a ação desses coletivos faz parte essencial da construção de políticas que enfrentem desigualdades e afirmem a educação inclusiva como um direito social.

A Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, representou um importante avanço na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, especialmente no contexto educacional. Promulgada um ano após a Constituição Federal de 1988, essa lei regulamentou o acesso das pessoas com deficiência aos direitos constitucionais, estabelecendo normas para a implementação de políticas públicas voltadas à sua integração social.

No campo da educação, a Lei n.º 7.853 (Brasil, 1989) garantiu o acesso ao ensino regular e ao AEE, além de prever a obrigatoriedade da oferta de serviços de apoio, currículos adaptados, métodos e recursos específicos para a aprendizagem. Também instituiu a atuação do Ministério Público na defesa dos direitos desse grupo, atribuindo-lhe legitimidade para intervir judicialmente em casos de discriminação e omissão do poder público (Mendes, 2010). Ao estabelecer sanções e responsabilidades, a Lei n.º 7.853/1989 contribuiu para fortalecer a noção de que a inclusão é um direito garantido por lei e uma obrigação do Estado, marcando uma transição da tutela assistencialista para uma perspectiva de justiça social.

Em março de 1990, o Brasil esteve presente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que resultou em um importante documento internacional conhecido como Declaração de Jomtien. Nesse encontro, os países signatários reafirmaram o compromisso com o princípio de que a educação é um direito humano universal, essencial para o desenvolvimento social e econômico dos povos. A declaração defende que “a educação é um direito de todos, mulheres e homens, de todas as idades do mundo inteiro” (Unesco, 1990, n.p.), e deve ser acessível, equitativa e adaptada às necessidades de cada indivíduo, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Esse marco internacional ampliou o debate sobre a inclusão educacional e influenciou a formulação de políticas públicas no Brasil nas décadas seguintes.

Ainda em 1990, em consonância com os princípios das políticas internacionais voltadas à proteção integral da infância e da adolescência, o Brasil promulgou, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069 (Brasil, 1990). Essa legislação inovadora instituiu um marco jurídico que assegura a prioridade absoluta dos direitos das crianças e adolescentes, abrangendo áreas fundamentais como educação, saúde, dignidade e convivência familiar. Conforme previsto em seu Artigo 4.º:

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O ECA consolidou a infância e a adolescência como sujeitos de direitos e reforçou a responsabilidade compartilhada por sua proteção e desenvolvimento, estabelecendo diretrizes fundamentais também para a promoção da educação inclusiva.

Em 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e a nova Constituição Federal de 1988, o Brasil retomou a agenda dos planos nacionais. Embora o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não tenha resultado imediatamente na criação de um PNE, ele lançou as bases para a compreensão da educação como direito social e como instrumento de democratização.

Nesse percurso histórico, destaca-se o lançamento, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), elaborado pelo governo brasileiro como uma resposta às diretrizes internacionais formuladas no contexto da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990). De caráter orientador e sem força de lei, o plano representou um esforço formal para enfrentar os desafios educacionais do país. No entanto, tratou-se de uma proposta que “praticamente não saiu do papel” (Saviani, 2002, p. 78), revelando-se mais como uma medida para atender exigências de organismos multilaterais de financiamento do que como um verdadeiro projeto de planejamento educacional para o país (Saviani, 2002). Sua fragilidade institucional e a ausência de mecanismos de execução e acompanhamento comprometeram sua efetividade e continuidade.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) representou um importante desdobramento das diretrizes internacionais assumidas pelo Brasil na Conferência de Jomtien (1990), ao internalizar metas concretas para a expansão da educação básica no país. Pela primeira vez, a universalização do acesso ao ensino fundamental foi apresentada como uma meta realista e exequível, refletindo um compromisso político com a equidade educacional (Lemos, 2019). Como destaca o próprio documento, espera-se que: “[...] a meta da educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável”. (Brasil, 1993, p. 70). Essa afirmação sinaliza uma mudança de paradigma, ao exigir dos entes governamentais a criação de políticas públicas estruturantes capazes de garantir a efetivação do direito à educação para todas as camadas da população, incluindo aquelas historicamente excluídas, como as pessoas com deficiência. O plano também reforça a urgência de superar desigualdades regionais, sociais e econômicas no acesso e permanência na escola.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, constitui um marco internacional na consolidação do direito à educação inclusiva. Embora não tenha força de lei, o documento estabelece diretrizes fundamentais que orientam políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência (Lemos, 2019). A proposta rompe com a lógica segregadora de instituições especializadas, reafirmando o direito de todos à convivência e à aprendizagem em ambientes diversos e colaborativos (Unesco, 1994). Assinada por representantes de 88 países, incluindo o Brasil, além de 25 organizações internacionais, a declaração defende que todas as crianças possuem características e necessidades singulares de aprendizagem, e que tais particularidades devem ser acolhidas pelas escolas comuns.

As concepções defendidas em Salamanca aproximam-se de uma perspectiva pedagógica centrada na alteridade e no reconhecimento da diversidade como um valor educativo. Em vez de entender a diferença como obstáculo, propõe-se que ela seja compreendida como potencial formativo, capaz de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. A declaração também fortalece o entendimento de que a escola deve estar preparada para acolher todos os estudantes, oferecendo os apoios necessários para que cada um aprenda e se desenvolva de forma plena (Mapurunga, 2024). Segundo o autor, “[...] esse marco estabeleceu um novo paradigma educacional, centrado na inclusão e no respeito à diversidade, que influenciou as políticas públicas educacionais ao redor do mundo, incluindo o Brasil”. (Mapurunga, 2024, p. 207). Nessa perspectiva, consolidou-se o princípio de que a inclusão escolar não é apenas uma diretriz pedagógica, mas uma exigência ética e social, vinculada aos direitos humanos e à construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Ainda em 1994, o Brasil deu um passo importante ao aprovar a Política Nacional de Educação Especial, que consolidou diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, com TEA e com AH/SD. Essa política passou a reconhecer a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas da educação, prevendo a oferta de serviços e recursos pedagógicos específicos (Mendes, 2010). Conforme a autora, os atendimentos educacionais deveriam ser configurados como alternativas pedagógicas específicas, adaptadas às necessidades dos alunos e demandando espaços físicos, materiais e profissionais especializados. Porém, ela pontua que:

[a]s provisões na forma de serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, apesar de serem preconizadas nos documentos políticos da época, raramente eram encontrados na realidade brasileira, de modo que a literatura oficial parecia muito mais embasada na realidade de outros países que adotavam o modelo do contínuo de serviços que era fictícia, pois o país sequer chegou a construir um sistema de serviços que viabilizassem diferentes opções de colocação dos alunos com deficiências. (Mendes, 2010, p. 104).

Essa política, ainda influenciada por uma lógica de diversificação de ofertas, representou um avanço ao garantir visibilidade institucional à educação especial dentro do sistema educacional, mas também manteve certas ambiguidades quanto ao modelo de inclusão desejado. Assim, a evolução proposta nos textos legais não se traduziu em práticas concretas e acessíveis, revelando uma política marcada mais pela intenção do que pela transformação efetiva da escola e das condições de escolarização dos estudantes com deficiência, evidenciando a distância entre o discurso normativo e sua efetiva materialização.

A propósito, foi com a LDBEN (Brasil, 1996) que se sistematizou o processo de construção da perspectiva inclusiva no país. Em seus artigos 58 a 60, o diploma legal estabelece os fundamentos da modalidade especial, assegurando sua oferta preferencial na rede regular e orientando práticas pedagógicas que respeitem a heterogeneidade discente. Conforme o ordenamento, a Educação Básica organiza-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Assim, a Lei n.º 9.394/1996 consolidou o direito de todos à escolarização em contextos comuns e acessíveis.

O acesso à informação sobre os direitos das pessoas com deficiência é um passo essencial para a consolidação da cidadania plena. Segundo Cury e Tripodi (2023), a disseminação das leis existentes não deve se restringir apenas a operadores do direito ou gestores públicos, mas alcançar toda a sociedade, permitindo que pessoas com ou sem deficiência compreendam os fundamentos legais que garantem o direito de viver com dignidade, estudar, trabalhar e constituir família. Portanto, “[...] é importante conhecer para cobrar”. (Cury; Tripodi, 2023, p. 28). O conhecimento das normas jurídicas fortalece a participação social e combate práticas discriminatórias historicamente naturalizadas.

No contexto internacional, a Declaração de Dakar, adotada durante o Fórum Mundial de Educação realizado no Senegal, em abril de 2000, consolidou o compromisso global com a meta de garantir educação de qualidade para todos até

2015. O documento reafirma os princípios da Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e destaca seis objetivos centrais, entre eles a expansão da educação na primeira infância, a universalização do ensino primário gratuito e obrigatório, e a melhoria da qualidade da educação com foco na aprendizagem e nos resultados mensuráveis.

A Declaração de Dakar também enfatiza a necessidade de combater as desigualdades de gênero e promover a inclusão de grupos marginalizados, como crianças em situação de pobreza, populações rurais e pessoas com deficiência. Contudo, a declaração também enfatiza que não basta apenas incluir todos/as num ambiente escolar, mas sobretudo é necessário assegurar a qualidade do ensino (Unesco, 2000). Segundo Nozu, Icasatti e Bruno (2017), o viés equitativo de uma educação para todos/as só se concretizará se houver prioridade dos “grupos humanos que se encontram em situação de vulnerabilidade” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p. 28). Nesse sentido, o compromisso assumido pelos países signatários, incluindo o Brasil, não se restringe ao acesso, mas abrange também a permanência e a aprendizagem significativa, estabelecendo a equidade como eixo estruturante das políticas educacionais.

No contexto nacional, entre os marcos legais voltados à promoção da igualdade, destacam-se a Lei n.º 10.048 de 08 de novembro de 2000, que assegura prioridade no atendimento a pessoas com deficiência em serviços públicos, meios de transporte e espaços coletivos, e a Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que detalha as condições de acessibilidade a serem observadas em ambientes urbanos, edificações, transportes e meios de comunicação. Segundo Lemos (2019), essas legislações operam como instrumentos fundamentais para a efetivação da igualdade de oportunidades, ao reconhecer que a garantia de direitos depende não apenas do acesso formal, mas também da autonomia e da segurança no uso dos espaços e serviços. Desse modo, ambas as leis representam avanços importantes ao reconhecer que a inclusão plena exige não só presença, mas condições reais de participação, mobilidade e dignidade para todos/as os/as cidadãos/ãs.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, realizada em 1999 na Guatemala e ratificada no Brasil por meio do Decreto n.º 3.956 de 08 de outubro de 2001, reafirma o compromisso dos Estados signatários com a promoção da igualdade e a eliminação das barreiras que dificultam o pleno exercício dos direitos pelas pessoas com deficiência. Entre os seus eixos principais, destaca-se a necessidade de atuação

coordenada nas áreas de prevenção, educação, reabilitação e sensibilização social, evidenciando a importância de ações planejadas de forma integrada (Lemos, 2019). Tal perspectiva demanda uma abordagem intersetorial, em que setores como educação, saúde e assistência social atuem de maneira complementar para assegurar desde a identificação precoce de deficiências até o fortalecimento da autonomia e da participação cidadã (Guerra; Cruz, 2023). Dessa forma, a intersetorialidade não se torna apenas um arranjo técnico, mas uma articulação essencial para a construção de sociedades mais equitativas e inclusivas.

Continuando esse contexto histórico, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, representam um marco importante na consolidação da política de inclusão educacional no Brasil. Elas orientam as redes de ensino na organização de práticas pedagógicas voltadas à garantia do direito de estudantes público da educação especial à participação nos espaços comuns da escola. As diretrizes reforçam o princípio de que a inclusão deve ser promovida com base no acolhimento das diferenças, na equiparação de oportunidades e no acesso contínuo à aprendizagem, em todos os níveis e modalidades da educação básica (Brasil, 2001). Elas também destacam a responsabilidade coletiva da escola, da família e da comunidade na construção de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos, reconhecendo a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo.

A primeira legislação efetiva de um PNE só foi conquistada em 2001, com a promulgação da Lei n.º 10.172 (Brasil, 2001), estabelecendo diretrizes educacionais para o período 2001-2010. Esse plano foi elaborado em cumprimento ao disposto no artigo 214 da Constituição (Brasil, 1988), que determina a criação de um PNE com duração decenal, com o objetivo de articular o sistema educacional em torno de metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação. Esse plano representou um marco importante, mas foi criticado pela ausência de mecanismos de obrigatoriedade e de vinculação orçamentária (Saviani, 2002), o que comprometeu seu alcance.

No ano seguinte, a Convenção sobre os Direitos da Criança, conforme documento publicado pelo Unicef (2002), destacou a importância da educação como um direito humano fundamental e uma ferramenta estratégica para a transformação social. Reconhecendo sua relevância na redução da pobreza, na erradicação do trabalho infantil e na promoção de valores como paz, tolerância e democracia, o documento propôs metas globais para a garantia do acesso universal à educação.

Entre os compromissos firmados, estabeleceu-se como prioridade assegurar que todas as crianças tivessem acesso, até 2015, a uma educação primária gratuita e de qualidade, reafirmando a centralidade da infância nas agendas internacionais de direitos humanos e desenvolvimento.

Nesse contexto, a formulação do PNE em 2001 também refletia uma tentativa de alinhamento com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na área dos direitos humanos e da infância. A crescente valorização da educação como um direito fundamental, presente em declarações e tratados globais, influenciou a agenda educacional nacional, pressionando o Estado a estabelecer metas que dialogassem com padrões internacionais de equidade e universalização do ensino. Assim, os princípios estabelecidos no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 2002) reforçaram a imprescindibilidade de garantir não apenas o acesso à escola, mas uma educação básica gratuita e de qualidade para todas as crianças, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade social.

O cenário traçado até aqui demonstra preocupações insuficientes no tocante à garantia dos direitos humanos, tanto no âmbito civil e político quanto nas esferas econômica, social, cultural e ambiental. Para Lemos (2019), a ineficiência do Estado na promoção, proteção e efetivação desses direitos tem contribuído para o agravamento de múltiplas formas de desigualdade e exclusão. Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), aprovado por meio do Decreto n.º 7.037 de 21 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), a ausência de políticas efetivas intensifica processos de degradação ambiental, amplia os conflitos sociais e estimula práticas de intolerância baseadas em critérios étnicos, religiosos, culturais, geracionais, territoriais, de gênero, deficiência, orientação sexual, nacionalidade e ideologia política.

Nesta perspectiva, o PNE em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2007, surge como uma estratégia articulada entre o poder público e a sociedade civil para consolidar uma cultura de direitos humanos no país. Elaborado com base em documentos nacionais e internacionais, o plano busca orientar práticas educacionais voltadas para a inclusão, com ênfase na ampliação do acesso e permanência de estudantes com deficiência no sistema educacional. Como destaca Lemos (2019), o PNEDH (SEDH/MEC/MJ/Unesco, 2007) propõe uma visão ampliada de inclusão social, entendida como um processo que articula dimensões econômicas, políticas, culturais e educacionais para garantir o direito à vida digna e à participação ativa de todos os cidadãos.

Ademais, a educação em direitos humanos assume um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais. Mais do que um espaço meramente de transmissão de conteúdo, a escola torna-se um ambiente de promoção da dignidade humana, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças culturais, sociais e identitárias (Mantoan, 2025). De acordo com o PNEDH (SEDH/MEC/MJ/Unesco, 2007), o processo educativo deve contribuir para o fortalecimento da cidadania e da democracia, promovendo valores éticos, atitudes solidárias e ações voltadas à justiça social e à sustentabilidade. Além disso, uma educação comprometida com os direitos humanos implica reconhecer as desigualdades históricas e propor práticas pedagógicas que combatam todas as formas de exclusão, sobretudo aquelas que atingem os grupos socialmente vulnerabilizados (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017). Nesse sentido, a escola que promove a equidade é aquela que desenvolve capacidades, amplia oportunidades e forma indivíduos aptos a conviver, participar e transformar suas realidades.

Um dos princípios que norteiam a Educação Inclusiva é a oferta de um ensino de qualidade para os/as estudantes matriculados/as nas escolas regulares, que deve garantir total e igual acesso a todos/as. Isso porque, a escola precisa ser um espaço favorável de emancipação e convivência com a diversidade e as singularidades de cada estudante, seja pessoa com deficiência ou não, sendo um espaço de promoção, reconhecimento e formação dos sujeitos à luz dos direitos humanos (Mantoan, 2025).

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006) determina que os Estados Parte garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando a exclusão de pessoas com deficiência do sistema educacional e assegurando seu direito ao ensino fundamental inclusivo, gratuito e de qualidade, em igualdade de condições com os demais. Como observa Mendes (2010), esse alinhamento normativo inaugurou um caminho mais favorável à inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns, promovendo avanços significativos no reconhecimento do direito à educação inclusiva como um princípio estruturante das políticas públicas educacionais. Além disso, o conceito de Sistema Educacional Inclusivo surge a partir da Convenção.

No entanto, mesmo após quase duas décadas de sua aprovação, persistem desafios estruturais e culturais que comprometem a efetivação dos direitos garantidos no texto normativo. As desigualdades no acesso, na permanência e na conclusão de

etapas escolares por parte de estudantes com deficiência seguem sendo uma realidade, refletindo a fragilidade da implementação de políticas públicas educacionais verdadeiramente inclusivas (Salguero, 2025). Além disso, observa-se que o conceito de inclusão, tal como previsto na CDPD, ainda é pouco compreendido e mal aplicado, muitas vezes reduzido a medidas paliativas ou meramente simbólicas.

Dando continuidade ao percurso histórico da educação inclusiva, o Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008 representou um marco importante ao regulamentar o AEE como serviço complementar à escolarização de estudantes com deficiência, com TEA e com AH/SD, em salas de aula comuns. Sua proposta reforçava o modelo social da deficiência ao orientar os sistemas de ensino à superação de barreiras pedagógicas e à promoção da equidade (Dutra; Dutra, 2025). Dessa forma, o decreto consolidou um importante avanço normativo ao afirmar que a presença de estudantes com deficiência na escola regular deve estar acompanhada de condições reais de aprendizagem, participação e reconhecimento da diversidade como valor pedagógico e social.

No entanto, esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu uma nova política chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esta foi amplamente criticada por diversos setores acadêmicos e movimentos sociais por reintroduzir diretrizes segregadoras ao abrir espaço para o retorno de escolas e classes especiais como alternativas paralelas ao ensino regular (Garcez; Ikeda, 2021; Dutra; Dutra, 2025).

Ademais, a proposta do decreto foi questionada judicialmente e teve sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de decisão cautelar na ADPF 751<sup>9</sup>, com relatoria da ministra Rosa Weber, sob o entendimento de que sua aplicação contrariava os princípios constitucionais da inclusão e da igualdade. Como destaca a decisão, políticas educacionais que incentivam a separação institucionalizada de estudantes com deficiência “fragilizam conquistas históricas” e ferem os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente a CDPD (STF, 2020). Diante disso, o debate atual sobre a educação especial permanece

---

<sup>9</sup> A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) é uma ação de controle de constitucionalidade utilizada no STF quando há indícios de que atos do poder público estejam violando princípios fundamentais da Constituição Federal. Pode ser proposta por partidos políticos, confederações sindicais, entidades de classe de âmbito nacional, entre outros legitimados.

tensionado por modelos opostos, um voltado à inclusão plena e outro à manutenção de práticas excludentes. O referido decreto foi revogado pelo Decreto n.º 11.370 de 01 de janeiro de 2023.

É importante destacar que a promulgação da PNEEPEI (2008) representou um marco estrutural e conceitual no Brasil. Longe de se limitar a uma diretriz administrativa, a política consolidou a ruptura com o modelo integracionista e segregacionista ao estabelecer a educação especial como uma modalidade transversal, complementar e não substitutiva ao ensino comum (Mapurunga, 2025). Fundamentada nos princípios da CDPD (2006), com status de emenda constitucional promulgada pelo Decreto n.º 6.949/2009, a PNEEPEI propôs a reorganização dos sistemas educacionais, priorizando a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes público da educação especial nas classes comuns do ensino regular.

Esse reposicionamento político e pedagógico impulsionou a institucionalização de ações de acessibilidade, a criação de políticas de financiamento específicas - como o duplo cômputo da matrícula via Fundeb<sup>10</sup> - e o fortalecimento do AEE, integrando-o ao projeto político-pedagógico das escolas (Dutra; Dutra, 2025). Mais do que um instrumento normativo, a política expressa uma escolha valorativa, ao afirmar que o direito à diferença deve ser reconhecido como princípio estruturante da igualdade. Dutra e Dutra (2025, p. 24) salientam que “[...] a escola é entendida como um espaço constituído por sujeitos singulares e não categorizados com base em quaisquer atributos, onde o direito à diferença é reconhecido e valorizado como afirmação do direito à igualdade.”. Essa indissociabilidade entre igualdade e diferença é fundamental para superar práticas discriminatórias e construir uma escola comprometida com a justiça social.

A proposta da PNEEPEI (2008) também foi sustentada por um processo participativo amplo, envolvendo redes de ensino, universidades e movimentos sociais. Entretanto, conforme apontam Dutra e Dutra (2025), o avanço da inclusão plena ainda

---

<sup>10</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007, posteriormente revogada pela Lei n.º 14.113/2020. Destina-se ao financiamento da educação básica pública em todas as etapas e modalidades, garantindo recursos para infraestrutura, manutenção do ensino e valorização dos profissionais da educação. Desde 2020, o Fundeb tornou-se permanente e ampliou progressivamente a complementação da União, reforçando seu papel na promoção da equidade e na redução das desigualdades educacionais no país.

enfrenta tensões provocadas por práticas escolares conservadoras e resistências institucionais que insistem em modelos seletivos e capacitistas. Nesse cenário, a política de 2008 permanece como um paradigma inclusivo mobilizador, cuja efetivação exige compromisso político contínuo, formação docente crítica e um sistema educacional efetivamente democrático e sensível à diversidade humana.

No que tange aos planos educacionais, a experiência acumulada nesses processos impulsionou a formulação de um novo PNE, aprovado em 2014, sob a Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Com vigência de dez anos: de 2014 a 2024, esse plano estabeleceu 20 metas e 254 estratégias para enfrentar as desigualdades educacionais e ampliar o acesso, a permanência e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, reforçando também o compromisso com a educação inclusiva e a modalidade da Educação Especial (Brasil, 2014). Segundo o Inep:

[s]uas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (Brasil, 2015, p. 11).

O PNE foi articulado sob o princípio do federalismo cooperativo, segundo o qual as decisões formuladas em nível nacional devem ser executadas pelos entes federados com autonomia, respeitando-se as especificidades locais (Araújo, 2018). Assim, o Plano determinou que, em seu primeiro ano de vigência, os estados, o DF e os municípios deveriam elaborar ou adequar seus respectivos planos decenais, alinhando-os às diretrizes nacionais. Esse esforço de coordenação resultou na sanção dos planos locais pelo DF e por 24 estados já ao final de 2015.

A esse respeito, Jannuzzi (2020) defende que a eficácia de políticas públicas inclusivas depende da incorporação de processos contínuos de avaliação e monitoramento, os quais devem ser compreendidos como dimensões permanentes da política, e não como etapas isoladas ao final de sua execução. Essa perspectiva evidencia que a efetivação da inclusão exige mais do que previsões legais e diretrizes formais; ela demanda instrumentos que permitam identificar, ao longo do tempo, avanços, desafios e contradições nas práticas pedagógicas e na gestão das redes de ensino (Jannuzzi, 2020; Lassance, 2023). Assim, o monitoramento sistemático torna-se essencial para traduzir os princípios da Meta 4 em práticas escolares concretas,

garantindo que a inclusão seja experienciada no cotidiano da escola, e não apenas afirmada nos documentos oficiais.

Outro ponto interessante é o uso do termo “preferencialmente” na formulação da Meta 4 do PNE (2014-2024) e em outros documentos normativos, como a LDBEN (Brasil, 1996). O termo introduz uma ambiguidade normativa que tem gerado efeitos contraditórios na implementação da educação inclusiva. Em primeiro lugar, a expressão abre margem para interpretações divergentes, sendo utilizada por alguns sistemas de ensino para justificar a permanência de práticas segregadoras, como classes especiais ou escolas especializadas (Brasil; MEC, 2016).

Em segundo, o termo fragiliza o modelo social da deficiência, que compreende a exclusão como resultado de barreiras sociais, e não da limitação individual, contrariando os princípios da CDPD (ONU, 2006). Como destacam Dutra e Dutra (2025), “a inclusão não pode ser tratada como uma possibilidade entre outras, mas como direito incondicional à convivência escolar” (Dutra; Dutra, 2025, p. 37). Por fim, essa imprecisão linguística gera insegurança jurídica e institucional, permitindo que redes e escolas resistam à adaptação de suas práticas e estruturas sob a justificativa de que a inclusão é apenas uma orientação, e não uma obrigação. Assim, o uso do termo “preferencialmente” acaba por enfraquecer o compromisso legal e ético com uma educação verdadeiramente inclusiva.

No contexto internacional, destaca-se a Declaração de Incheon, aprovada durante o Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco em 2015, na Coreia do Sul, como um marco global na reafirmação da educação como um direito humano, bem público e inalienável. Sob o lema “*Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à aprendizagem ao longo da vida para todos*”, o documento firmou o compromisso dos Estados signatários – incluindo o Brasil – com a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>11</sup> (ODS), especialmente o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade em todos os níveis (Garcez; Ikeda, 2021). A Declaração de Incheon reafirma a educação como um direito humano e compromisso global.

---

<sup>11</sup> A Agenda 2030 da ONU, aprovada no mesmo ano, é composta por 17 ODS e 169 metas específicas, abrangendo áreas como educação, saúde, igualdade de gênero, justiça social, trabalho digno, mudanças climáticas e inclusão. Esses objetivos foram adotados por 193 países e representam um pacto internacional em prol da erradicação da pobreza, promoção da equidade e desenvolvimento sustentável até o ano de 2030 (ONU, 2015).

A ODS 4, em particular, expande o foco da educação para além do acesso, incorporando princípios de qualidade, permanência, equidade, diversidade e aprendizagem significativa, com atenção especial às populações historicamente excluídas, como pessoas com deficiência, povos indígenas, mulheres e crianças em situação de vulnerabilidade (Cruz-Freitas; Portela-Bezerra, 2020). Essa agenda amplia o compromisso para a construção de sistemas educacionais inclusivos e equitativos.

Nesse sentido, a Declaração de Incheon conclama os países a concentrarem esforços nas populações mais desfavorecidas, com ênfase nas pessoas com deficiência, “para que **ninguém seja deixado para trás**” (Garcez; Ikeda, 2021, p. 116, grifo nosso).

Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (Unesco, 2015 *apud* Garcez; Ikeda, 2021, p. 116).

Do ponto de vista político, social e pedagógico, tal compromisso revela-se ambicioso e transformador, exigindo rupturas profundas nos sistemas educacionais. A declaração propõe uma reestruturação audaciosa das políticas educacionais, ao defender a formação docente contínua, a acessibilidade dos ambientes e práticas pedagógicas alicerçadas na justiça social e na igualdade de oportunidades. Como compromisso de direitos humanos, o documento orienta as nações a superarem barreiras estruturais e atitudinais, ainda persistentes no cotidiano escolar, impulsionando a construção de um modelo efetivamente inclusivo que reafirme a educação como direito universal.

Dando continuidade ao nosso percurso histórico e político, a nível nacional em 2015, foi aprovada a Lei n.º 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que representa um dos avanços mais significativos na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Com base nos princípios da CDPD (2006), a LBI institui um marco legal que fortalece o dever do Estado de garantir, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por esse grupo social (Mendes, 2010; Dutra, 2025).

No campo da educação, o artigo 28 da LBI se destaca ao consolidar diretrizes já estabelecidas pela PNEEPEI (2008), reafirmando o direito à educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. No capítulo IV, essa lei determina, de forma objetiva, condições concretas para que os sistemas de ensino assegurem a inclusão: institucionalização do AEE no projeto pedagógico das escolas, formação docente específica, eliminação de barreiras, recursos de acessibilidade e articulação intersetorial.

Sua força normativa não apenas amplia a abrangência das obrigações do poder público, como também vincula juridicamente a inclusão escolar a uma política de Estado, garantindo meios para sua fiscalização e efetivação. Para Dutra e Dutra (2025, p. 25), “[...] essa nova perspectiva de oferta de serviços e recursos do AEE suplanta o paradigma da permanente tutela dos estudantes e investe na promoção da sua autonomia”. Assim, o AEE deve fazer parte do PPP da escola como um serviço que atua na eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais, favorecendo a promoção da autonomia dos estudantes com deficiência.

No plano da materialização desses direitos, e em meio às contradições entre norma e prática, à luz da Lei n.º 13.431 de 04 de abril de 2017, surge o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. O SGD altera a Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990, o ECA (Brasil, 1990), organizando-se como um arranjo institucional voltado à prevenção, assistência e proteção integral, exigindo atuação articulada entre União, estados, DF e municípios, bem como entre políticas setoriais e atores da sociedade civil, “com o intuito de fortalecer a implantação do ECA e garantir a proteção integral da infância e da adolescência frente às diferentes configurações de violências e violações de direitos” (Brasil, 2017, p. 7). O SGD é compreendido como uma “trama de conexões interorganizacionais” (Brasil, 2017, p. 15), estruturada nos eixos Promoção, Proteção/Defesa e Controle, orientada pelo Princípio da Incompletude, segundo o qual nenhuma instituição, isoladamente, é capaz de responder à complexidade das demandas sociais.

Essa concepção permite problematizar também a educação inclusiva, ao evidenciar que a simples presença dos estudantes com deficiência em espaços comuns, como a participação em atividades escolares ou eventos, não garante, por si só, sua inclusão efetiva. A inclusão não se reduz ao acesso ou à participação formal,

mas depende de estratégias pedagógicas, atitudinais e institucionais que assegurem condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Nesse sentido, afirmar que “todos estão incluídos” pode, paradoxalmente, invisibilizar as necessidades específicas de determinados estudantes, reproduzindo formas sutis de exclusão. Assim, à luz do Princípio da Incompletude, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo coletivo, intersetorial e permanentemente inacabado, que exige a articulação entre diferentes atores, saberes e políticas para responder à diversidade e à complexidade das experiências escolares.

Embora a Lei supracitada reforce diretrizes como descentralização, reordenamento e integração operacional, Leal (2013) destaca que a concretização do SGD permanece atravessada por limites históricos de setorização e fragmentação das políticas públicas. Isso produz desarticulação, sobreposição de ações e até duplicidade de procedimentos, fatores que podem ampliar vulnerabilidades e comprometer a efetividade do atendimento. Nessa direção, a autora também assinala que a integração entre esferas e órgãos ainda é “distante” e que o SGD tem operado, não raro, de modo desarticulado, com problemas na qualificação de seus operadores, o que tensiona o próprio propósito do sistema e evidencia a contradição entre o marco normativo e as condições materiais e institucionais de sua implementação.

Percorrendo essa trajetória histórica no contexto brasileiro, em 2025, sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovado o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Especial Inclusiva. A publicação do decreto gerou intensos debates e controvérsias no âmbito da sociedade civil e do campo educacional, mobilizando diferentes grupos, entidades e associações, tanto favoráveis quanto contrárias à sua implementação. As críticas concentraram-se, sobretudo, nas implicações do texto para a organização da oferta educacional, no papel das instituições especializadas e nos possíveis impactos sobre o princípio da inclusão na rede regular de ensino. Diante das manifestações e pressões de entidades representativas, como as Apaes e as associações Pestalozzi, o decreto passou por um processo de revisão conduzido por uma comissão de discussão coordenada pelo MEC, sob a liderança do ministro Camilo Santana.

Após esse processo, o decreto foi republicado em data posterior, incorporando alterações solicitadas pelas instituições especializadas. Tal fato evidencia as disputas políticas e conceituais em torno da educação especial no Brasil e aponta que a construção das políticas inclusivas permanece marcada por tensões entre diferentes projetos de sociedade, de educação e de inclusão. Esse movimento revela que as políticas públicas de educação especial não se constituem de forma linear ou consensual, mas resultam de correlações de forças sociais, políticas e econômicas, nas quais avanços normativos convivem com permanências históricas, reafirmando o caráter contraditório da construção da educação inclusiva no Brasil.

Ainda no mesmo ano, o Poder Executivo sancionou a Lei Complementar n.º 220, de 31 de outubro de 2025, que institui o SNE, com a finalidade de organizar e articular a atuação da União, dos Estados, do DF e dos Municípios na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, em regime de colaboração (Brasil, 2025). Conforme destacam Cury e Tripodi (2023, p. 104), o SNE representa um avanço institucional ao buscar enfrentar as desigualdades históricas do federalismo educacional brasileiro, uma vez que “o SNE é uma oportunidade de, finalmente, instituir, de fato, uma política de Estado que se traduza em um Plano Nacional de Educação”. Contudo, os autores assinalam que sua efetividade depende da concretização das responsabilidades compartilhadas entre os entes federados, especialmente no que se refere ao financiamento e à coordenação das ações.

Ao encontro disso, Saviani (2024) alerta que a existência de um sistema nacional não garante, por si só, a efetivação do direito à educação, uma vez que os avanços normativos podem coexistir com limitações estruturais e políticas. Assim, a institucionalização do SNE expressa uma contradição própria das políticas públicas educacionais: ao mesmo tempo em que sinaliza um fortalecimento do papel do Estado na garantia do direito à educação, revela-se como um campo de disputas, no qual diferentes projetos educacionais e interesses sociais tensionam a materialização desse direito no cotidiano das redes de ensino.

A seguir, apresenta-se um quadro com o levantamento dos documentos selecionados para esta pesquisa, contendo seus respectivos títulos e anos de publicação, os quais compõem o corpus documental analisado.

**Quadro 4 – Quadro cronológico do levantamento documental da pesquisa**

(Continua)

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>
1948	Promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1961	Declaração dos Direitos da Criança ratificada no Brasil, por meio do decreto n.º 50.157
1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
1971	Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/COR)
1971	Reforma educacional instituída pela Lei Federal n.º 5.692
1971	Lei n.º 5.692 previa no Art. 9º, um “[...] tratamento especial aos excepcionais”
1972	Parecer do Conselho Federal de Educação CFE nº 848, interpretou a educação de excepcionais
1973	Decreto n.º 72.425 - Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)
1985	Decreto n.º 91.782 - Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotação
1988	Constituição da República Federativa Brasileira
1989	Lei n.º 7.853 – Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990, por meio da Lei n.º 8069
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, que ficou conhecida como Declaração de Jomtien
1993	Plano Decenal de Educação para Todos
1994	Conferência Mundial de Educação Especial, conhecida como Declaração de Salamanca
1994	Política Nacional de Educação Especial
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394
2000	Lei n.º 10.048 – Prioridade de atendimento às pessoas que especifica
2000	Lei n.º 10.098 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
2001	Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, ocorrida na Guatemala e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n.º 3.956
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2001	Resolução CNE/CEB n.º 2 aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2001	Lei n.º 10.172 Aprova o primeiro Plano Nacional de Educação
2002	Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF)
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) Ratificada pelo Decreto n.º 186
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)
2008	Decreto n.º 6.571- instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
2010	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD)
2014	Lei n.º 13.005 – Segundo Plano Nacional de Educação

**Quadro 4 – Quadro cronológico do levantamento documental da pesquisa**

(Conclusão)

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>
2015	Declaração de Incheon – Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável
2015	Lei n.º 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)
2015	Lei n.º 5.499 – Primeiro Plano Distrital de Educação
2017	Lei n.º 13.431 – institui o SGD
2020	Decreto n.º 10.502 – Revogado pelo Decreto n.º 11.370/2023
2021	Currículo em Movimento da SEEDF
2023	Decreto n.º 11.370 – Revoga o Decreto n.º 10.502
2025	Caderno de Orientação Pedagógica – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva SEEDF
2025	Decreto n.º 12.686 – Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
2025	Lei Complementar n.º 220

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

**Descrição:** Quadro organizado em duas colunas que apresentam as fontes documentais.

### **3.2 Fundamentos históricos, disputas conceituais e políticas públicas da educação inclusiva do Brasil**

A presente seção contextualiza os avanços conquistados pelo Brasil na formulação e institucionalização de políticas públicas educacionais, com destaque para a CDPD, ratificada com status de emenda constitucional e materializada na PNEEPEI (Brasil, 2008).

O Brasil se destaca no cenário internacional pelos avanços conquistados na formulação e institucionalização de políticas públicas voltadas à construção de um sistema educacional inclusivo. A partir do início do século XXI, impulsionado por acordos internacionais de direitos humanos dos quais se destaca a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006) e pela forte mobilização da sociedade civil, o país passou a debater politicamente de forma mais aprofundada os fundamentos políticos, legais e pedagógicos da educação inclusiva (Dutra, 2025). Essa convenção foi um marco histórico, legal e político que em 2008 foi sancionada pelo Brasil. Sendo reconhecida como o primeiro tratado internacional com *status* constitucional no país (Garcez; Ikeda, 2021), transformou-se na PNEEPEI (Brasil, 2008). Os debates impulsionados por esse movimento buscaram romper com práticas integracionistas e segregadoras, promovendo o direito das pessoas com deficiência ao acesso pleno e sem discriminação à educação em todos os níveis de ensino.

A implementação dessa diretriz resultou de uma forte mobilização social, bem como do compromisso de diversos segmentos do setor para a consolidação de um modelo educacional que rompesse com a perspectiva segregacionista e o histórico de exclusão voltado ao público da educação especial (Dutra, 2025). Tal avanço viabilizou melhorias significativas no sistema de ensino brasileiro e a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns, assegurando, adicionalmente, medidas de apoio para a participação e aprendizagem desses estudantes.

A Convenção propôs uma visão transformadora baseada no modelo social da deficiência, que reconhece as barreiras impostas pelo ambiente, e não a limitação corporal em si, como os verdadeiros obstáculos à participação plena. Contudo, Salguero (2025) pontua que a manutenção de práticas assistencialistas, medicalizantes e paternalistas revela que, em muitos contextos, ainda predomina uma lógica de tutela e segregação. A internalização dos direitos das pessoas com deficiência exige não apenas compromissos formais, mas uma mudança profunda na forma como se compreende a diferença, superando o capacitismo institucionalizado e promovendo uma educação baseada na equidade, na justiça social e no respeito à diversidade humana.

Durante décadas, o modelo biomédico foi hegemônico nas interpretações institucionais e sociais sobre a deficiência. Nesse paradigma, a deficiência é compreendida como uma condição individual e patológica, uma desvantagem inerente ao corpo que deve ser corrigida por meio de intervenções médicas, terapêuticas ou educativas voltadas à normalização. Os impedimentos são tratados como anomalias a serem superadas, reforçando a noção de que corpos com deficiência são “menos capazes” e, portanto, precisam se adequar a padrões de funcionalidade considerados normais e desejáveis pela sociedade (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Tal visão desconsidera o contexto social e cultural em que a deficiência se manifesta, e entra em contradição com os princípios da inclusão. Diniz, Barbosa e Santos, (2009, p. 65) afirmam: “[...] habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo”. Assim, responsabilizar o indivíduo por sua limitação ignora que a exclusão decorre, sobretudo, das barreiras físicas, atitudinais e institucionais impostas pelos ambientes. A culpabilização do corpo pela desigualdade vivida desvia o foco das estruturas sociais excludentes e perpetua o capacitismo como lógica dominante.

Ademais, a esse cenário soma-se o conceito de capacitismo. Este pode ser definido como o preconceito destinado à pessoa com deficiência, enxergando-a como menor, incapaz ou inapta para o convívio em sociedade e para o exercício pleno da cidadania. Tal concepção reforça práticas de exclusão e desvalorização que comprometem diretamente a educação inclusiva (Ferreira, 2023). Segundo Diniz (2007), o capacitismo é o produto da cultura da normalidade, que considera o corpo com impedimentos como inferior e indesejável. Trata-se de uma forma de opressão que nega o direito à diferença e à plena cidadania, naturalizando a exclusão. Assim, romper com o capacitismo exige mais do que acessibilidade física, requer um reposicionamento ético, político e cultural sobre o valor da diversidade humana.

Em contraposição, o modelo social propõe uma mudança paradigmática ao afirmar que a deficiência não está apenas no corpo, mas na interação desse corpo com barreiras sociais, culturais e arquitetônicas que restringem sua participação plena. Essa abordagem desloca o foco da cura para os direitos e para a eliminação de barreiras, entendendo que a desigualdade não é consequência dos impedimentos em si, mas das práticas e estruturas que os tornam desvantagens (Diniz, 2007; Salguero, 2025). A deficiência, nesse contexto, é uma construção social que emerge da exclusão promovida por uma cultura que enaltece a normalidade e invisibiliza a diversidade corporal.

O quadro a seguir apresenta uma comparação entre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência, destacando suas principais diferenças conceituais, políticas e práticas. Enquanto o modelo biomédico encara a deficiência como uma anomalia a ser corrigida no corpo do indivíduo, o modelo social compreende a deficiência como um resultado das barreiras impostas pela sociedade. Essa distinção é fundamental para compreender os caminhos possíveis para a efetivação da inclusão, orientando políticas públicas baseadas na equidade e nos direitos humanos.

**Quadro 5 – Quadro Comparativo: Modelo Biomédico e Modelo Social da Deficiência**

ASPECTOS	MODELO BIOMÉDICO DA DEFICIÊNCIA	MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA
Conceito central	A deficiência é uma anomalia ou falha no corpo ou na mente do indivíduo.	A deficiência é o resultado da interação entre o corpo e as barreiras sociais.
Foco da intervenção	Corrigir, tratar ou reabilitar o corpo “defeituoso” para aproximá-lo da normalidade.	Eliminar barreiras físicas, sociais, comunicacionais e atitudinais.
Responsabilidade pela deficiência	Está centrada no indivíduo, que deve se adaptar ao meio.	Está na sociedade, que deve adaptar o ambiente para todos.
Objetivo da política pública	Reabilitação, tratamento e segregação em instituições ou serviços especializados.	Inclusão, acessibilidade e participação plena em todos os espaços sociais.
Visão sobre a pessoa com deficiência	É vista como paciente, dependente, objeto de cuidado ou caridade.	É vista como sujeito de direitos, autônomo e parte ativa da sociedade.
Postura institucional	Paternalista, assistencialista e medicalizante.	Emancipatória, com foco nos direitos humanos e na equidade.
Exemplo de consequência prática	Criação de escolas ou salas especiais.	Implementação de educação inclusiva com apoio e acessibilidade.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

**Descrição:** Quadro organizado em colunas que apresenta a comparação entre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência.

A comparação entre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência, sistematizada no quadro, evidencia que a opção teórica não é neutra: ela orienta diretamente o desenho das políticas públicas, as práticas institucionais e o lugar que a pessoa com deficiência ocupa na escola e na sociedade.

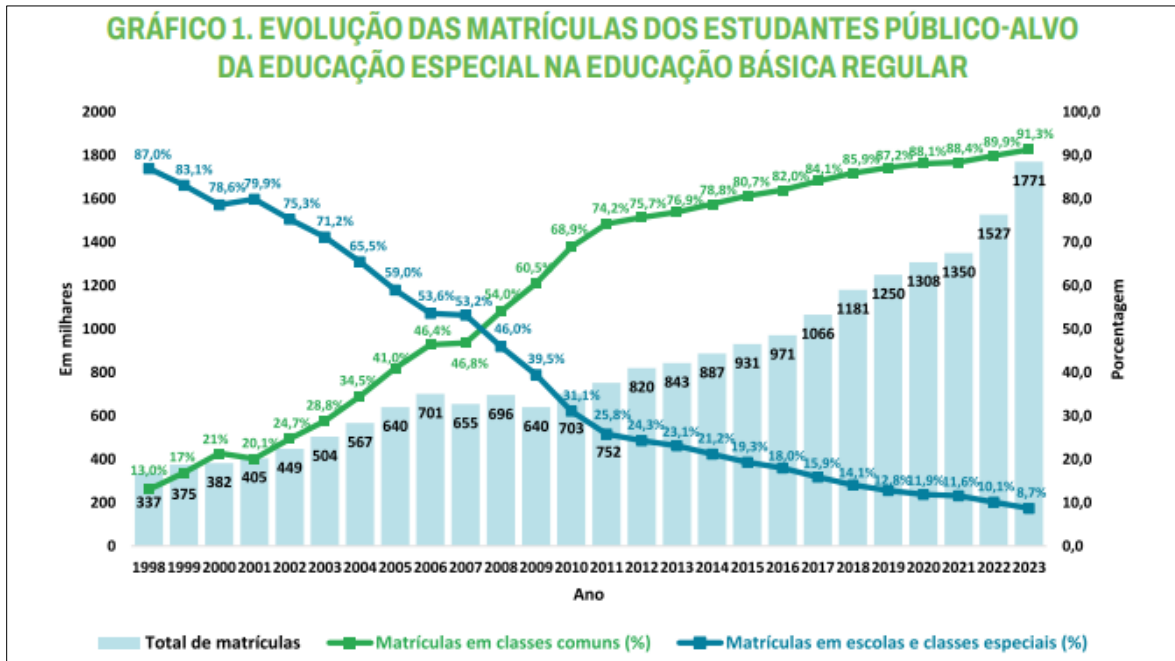
Sob a perspectiva dialética, a compreensão da deficiência perpassa as contradições produzidas pelas condições materiais e pelas relações sociais, o que evidencia o conflito estrutural entre o modelo biomédico, centrado no indivíduo e o modelo social, centrado na transformação das estruturas excludentes da sociedade. Enquanto o paradigma biomédico tende a reforçar respostas individualizantes, medicalizantes e segregadoras, centradas na “correção” do corpo e na adaptação do sujeito à norma, o modelo social desloca o eixo da intervenção para a transformação das condições objetivas de participação, exigindo a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais e o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos (Diniz, 2007; Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Salguero, 2025).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva não pode se limitar à inserção dos/as estudantes em classes comuns. São necessárias políticas de formação docente, acessibilidade, apoio pedagógico e revisão curricular que concretizem, no cotidiano escolar, o princípio de que “habitar um corpo com impedimentos é uma das muitas formas de estar no mundo” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 65). A passagem do modelo biomédico ao modelo social, ainda em disputa na realidade brasileira, constitui, portanto, condição estruturante para que a inclusão deixe de ser um enunciado abstrato e se realize como prática comprometida com a equidade e com a dignidade de todas as pessoas.

Com o objetivo de garantir o direito à educação inclusiva, os sistemas de ensino no Brasil passaram por mudanças estruturais nas últimas décadas, com investimentos em recursos, serviços e políticas voltadas à eliminação de barreiras no ambiente escolar. Dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) (Brasil, 2024), evidenciam um avanço significativo no processo de inclusão educacional, com a ampliação da matrícula de estudantes com deficiência, TEA e AH/SD em classes comuns.

Em termos proporcionais, esse contingente saltou de 54% em 2008 para 91,3% em 2023 (Brasil, 2024). Em números absolutos, o Censo Escolar de 2024 registra 2.076.825 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica; destes, 1.923.692 estão em classes regulares de ensino comum. O dado representa um acréscimo superior a 305 mil matrículas em relação a 2023, quando o total era de aproximadamente 1.771.430 discentes (Brasil, 2024). Tais indicadores revelam a magnitude do avanço no acesso à escolarização, ao mesmo tempo em que reforçam a premência de se analisar as condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. A Figura 1 sintetiza a evolução dessas matrículas no Brasil entre 1998 e 2023, evidenciando a trajetória da inclusão escolar no país.

**Figura 1** – Evolução das matrículas dos estudantes da educação especial na educação básica



Fonte: Inep, 2024.

**Descrição:** Figura que apresenta um gráfico da evolução das matrículas dos estudantes público da Educação Especial na educação básica, no período de 1998 e 2023, representado nas cores azul e verde.

Embora esses números apontem avanços importantes desde a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008), eles não necessariamente refletem, por si só, a qualidade e a efetividade das práticas inclusivas nas escolas. Apesar do compromisso do Estado com esses/as estudantes, há uma ênfase numa política mais preocupada com a questão quantitativa que justifique os acordos governamentais assumidos no cenário internacional (Ferreira, 2023). Além disso, a elevação percentual pode ocultar barreiras de aprendizado e participação dos/as estudantes, desigualdades regionais, infraestrutura inadequada e dificuldades no acesso ao AEE. Assim, embora o aumento das matrículas em classes comuns seja um indicador relevante, ele deve ser analisado numa perspectiva crítica, considerando os múltiplos fatores que condicionam a efetiva inclusão e participação desses/as estudantes no processo de aprendizagem.

Diante dessa complexidade, torna-se necessário compreender os fundamentos legais, históricos e políticos que moldaram o atual modelo de inclusão escolar no país. A linha do tempo a seguir, na Figura 2, apresenta os principais marcos que compõem o percurso da educação inclusiva no Brasil, desde os compromissos internacionais

firmados no início do século XXI até a institucionalização de políticas nacionais como a PNEEPEI (Brasil, 2008) e o PNE (Brasil, 2001-2011; 2014-2024). Ao sistematizar esse processo, é possível visualizar não apenas os avanços normativos, mas também os desafios que persistem na construção de um sistema educacional verdadeiramente justo, democrático e inclusivo.

**Figura 2 –** Linha do tempo da política educacional inclusiva no Brasil



**Fonte:** Elaborada pela autora (2025).

**Descrição:** Figura contendo a linha do tempo da política educacional inclusiva no Brasil.

Conforme a linha do tempo, percebe-se avanços legislativos ao longo das últimas décadas, expressos em marcos como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a PNEEPEI (2008), além das Metas 4 do PNE (2014-2024) e do PDE (2015-2024). No entanto, a implementação efetiva da política educacional inclusiva no Brasil segue enfrentando entraves significativos.

Embora o crescimento das matrículas em classes comuns, que ultrapassou 90% em 2023, seja frequentemente apresentado como evidência de sucesso, esse indicador não pode ser analisado de forma isolada ou dissociado das condições concretas de sua realização. Numa perspectiva dialética, quantidade e qualidade constituem determinações interdependentes de uma mesma realidade social, de modo que a expansão quantitativa do acesso expressa, simultaneamente, um avanço qualitativo no reconhecimento do direito à educação pública e inclusiva, ao mesmo tempo em que evidencia seus próprios limites.

Nesse sentido, o aumento das matrículas revela tanto a ampliação do acesso quanto as contradições inerentes à materialização da política, uma vez que não assegura, por si só, a qualidade das práticas inclusivas, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Estudos apontam que esse crescimento pode coexistir com a persistência de barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais nas escolas públicas (Dutra; Dutra, 2025), além de desigualdades regionais e da insuficiência na formação dos profissionais da educação (Modesto; Araújo; Mendonça, 2023). Compreende-se, portanto, que o dado quantitativo não é mero indicador técnico, mas expressão concreta de um processo histórico em disputa, no qual avanços e limites se produzem de forma articulada.

Tal perspectiva permite superar a oposição abstrata entre quantidade e qualidade, reconhecendo que a ampliação do acesso constitui condição necessária, ainda que não suficiente, para a transformação qualitativa da educação inclusiva, a qual depende, por sua vez, de mudanças nas condições materiais, institucionais e pedagógicas que sustentam a política (Engels, 2000; Santos, 2024).

Como enfatizam Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), a efetivação da inclusão educacional exige não apenas diretrizes normativas, mas vontade política, mobilização social e mecanismos consistentes de avaliação e acompanhamento das ações nos territórios. Sob uma perspectiva dialética, isso implica reconhecer que a transformação qualitativa da educação inclusiva não se realiza de forma imediata ou linear, mas resulta de um processo histórico contraditório, no qual os avanços quantitativos, como a ampliação do acesso, tensionam e exigem mudanças nas condições materiais, institucionais e pedagógicas da escola. Desta forma, compreender os marcos legais em sua progressão histórica é fundamental para apreender a totalidade do fenômeno, identificando tanto os avanços quanto as lacunas que ainda limitam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A

inclusão, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de ações ou indicadores isolados, mas deve ser entendida como uma prática social e política em permanente construção, que afirma o direito à educação com dignidade, equidade e reconhecimento das diferenças.

Nesse sentido, o avanço das políticas inclusivas depende de um movimento que ultrapasse o cumprimento formal das legislações e se traduza em transformações efetivas nas práticas escolares e na cultura institucional. A consolidação de uma educação inclusiva requer, que a escola se constitua como espaço de convivência democrática, de reconhecimento das diferenças e de valorização da diversidade humana em todas as suas dimensões (Macena; Justino; Capellini, 2018). É nesse horizonte que emerge o conceito de cultura inclusiva, entendido como fundamento ético, político e pedagógico que orienta a construção de comunidades educativas comprometidas com a equidade, a participação e a justiça social.

A construção de uma cultura inclusiva representa um eixo estruturante da efetivação de uma educação democrática e socialmente referenciada. Mais do que uma diretriz normativa, trata-se de um processo histórico e coletivo de transformação das práticas educacionais e das relações escolares, orientado pela valorização da diversidade e pela eliminação de barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de todos/as os/as estudantes. Como afirmam Macena, Justino e Capellini (2018, p. 1296), “a cultura inclusiva implica o rompimento de práticas excludentes historicamente instituídas e a construção de novos modos de convivência que respeitem e valorizem as diferenças”. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento de uma cultura inclusiva exige mudanças estruturais, políticas e pedagógicas que reposicionem o papel da escola como espaço de convivência democrática, acolhimento e justiça social.

Em consonância com essa perspectiva, Booth e Ainscow (2012, p. 46) ressaltam que “as culturas inclusivas encorajam o reconhecimento de que uma variedade de modos de vida e formas de identidade podem coexistir, que a comunicação entre eles é enriquecedora e exige que se deixe de lado a diferença de poder”. Assim, as ações propostas no campo da Educação para uma sociedade inclusiva devem ultrapassar o plano normativo e materializar-se em práticas concretas que promovam o pertencimento, a participação e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da condição humana.

Sob a ótica do MHD, tal movimento representa uma síntese das contradições entre o ideal democrático e as condições materiais de sua efetivação (Saviani, 2013; Netto, 2011), reafirmando a cultura inclusiva como princípio ético e político de uma escola que se transforma para acolher a todos em sua singularidade. Conforme Macena, Justino e Capellini (2018), a cultura inclusiva pressupõe a reconstrução dos modos de convivência no interior das escolas, instaurando uma ética do acolhimento e da solidariedade que reconhece a diferença como elemento constitutivo da condição humana. Nessa direção, compreender o processo de consolidação das políticas de inclusão implica situá-las historicamente, observando os marcos internacionais, nacionais e locais que contribuíram para a institucionalização do direito à educação de todos.

Desse modo, ao contextualizar a trajetória das políticas de inclusão, a próxima seção evidencia que seus avanços e limites não se separam das contradições próprias da sociedade brasileira, marcada pela disputa entre projetos excludentes e práticas que afirmam o direito à educação para todos.

### **3.3 Política Educacional para inclusão no Distrito Federal: breve caracterização do território aonde essas políticas se inserem**

A implementação de políticas públicas no DF expressa as incongruências de um território atravessado por desigualdades estruturais e por uma configuração político-administrativa singular. Ao reunir características urbanas e rurais e concentrar dinâmicas sociais profundamente díspares, o DF constitui um espaço marcado por contrastes socioeconômicos e educacionais. Tais disparidades incidem diretamente sobre a formulação e a efetivação das políticas públicas (Cabral; Yannoulas, 2021; Fernández; Oliveira, 2020). Nesse cenário, as políticas educacionais revelam a tensão permanente entre a universalização formal de direitos e as condições materiais concretas para sua realização nos diversos territórios da capital.

Por sua estrutura federativa diferenciada, que acumula as funções de município e de estado, o DF atribui à SEEDF um papel estratégico na coordenação das ações voltadas à garantia do direito à educação em toda a sua extensão territorial. Nesse contexto, compreende-se que as políticas educacionais de inclusão assumem relevância central, pois se configuram como instrumentos fundamentais para enfrentar as desigualdades e assegurar a efetivação do princípio constitucional da educação

como direito de todos, contemplando as especificidades de uma rede pública diversificada, complexa e socialmente heterogênea (Cabral; Yannoulas, 2021).

A construção das políticas de inclusão no DF tem avançado com base no reconhecimento da Educação Especial como modalidade transversal, presente em todos os níveis e etapas da Educação Básica. Sob essa perspectiva, a inclusão educacional é compreendida como direito inalienável dos estudantes com deficiência, com TEA e com AH/SD, o que exige ações articuladas que promovam equidade, acessibilidade, permanência, participação e igualdade de oportunidades (LBI, 2015). Dessa forma, a efetivação dessas políticas no âmbito do DF depende da articulação entre marcos legais e práticas pedagógicas, materializadas em documentos orientadores e propostas curriculares que traduzem o compromisso com a inclusão na rede pública de ensino.

No contexto distrital, documentos como o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2021) reafirmam esse compromisso ao propor uma organização curricular pautada na diversidade, na valorização das diferenças e na superação de barreiras pedagógicas e atitudinais. Assim, compreender as políticas de inclusão implementadas no DF requer analisar tanto os avanços normativos e institucionais quanto os desafios persistentes na consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de garantir a participação plena, equitativa e significativa de todos os estudantes na vida escolar.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva é um conceito que visa garantir que todos os/as estudantes com ou sem deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade no ambiente escolar. De acordo com o Currículo em Movimento (SEEDF, 2021), a inclusão educacional é um direito humano fundamental e uma base para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todos/as têm o direito a aprender juntos/as para a promoção da equidade. Reforça o compromisso com a inclusão, orientando as escolas a adotar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos/as os/as estudantes (Brasil, 2008).

Sendo assim, a educação inclusiva como um direito assegurado deve garantir o acesso e a participação de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características e necessidades, no sistema educacional do DF, sendo o público da educação especial inserido nessa perspectiva de direito e cidadania.

As políticas públicas, nesse contexto, podem atuar como um alicerce da educação inclusiva ao definirem diretrizes, normas, planos e recursos para a criação de um ambiente educacional capaz de atender às necessidades de todos/as estudantes no mesmo espaço coletivo (Secchi, 2019). Assim, compreendemos que as políticas públicas são instrumentos fundamentais para a organização e funcionamento da sociedade, possibilitando que o governo atenda às demandas e necessidades dos/das cidadãos/ãs.

No contexto do DF, a política educacional inclusiva ganha robustez com a implementação do PDE-DF, que incorpora e adapta a Meta 4 do PNE às especificidades locais. O PDE-DF, instituído em 2015, constitui o primeiro plano distrital com objetivos e metas próprias, elaboradas em consonância com as diretrizes nacionais, totalizando 21 metas e 411 estratégias voltadas à promoção de uma educação de qualidade e equidade na rede pública e privada de ensino do DF. No que se refere à Meta 4, o documento estabelece o seguinte:

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global<sup>12</sup> do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas. (Distrito Federal, 2015, p. 22).

Essa formulação expressa o comprometimento do PDE-DF com a universalização do acesso e da permanência dos estudantes que são o público da educação especial, reafirmando o princípio da inclusão como direito e responsabilidade do Estado. Além disso, amplia o escopo da política ao reconhecer condições e necessidades diversas, como o TDAH e outros transtornos de aprendizagem, que tradicionalmente não eram contempladas nas políticas anteriores. Desse modo, a Meta 4 não apenas reforça a oferta do AEE, mas também exige a formação continuada de professores, adequação da infraestrutura escolar e a construção de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem a equidade no sistema educacional do DF.

---

<sup>12</sup> Leia-se Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme atualização do termo informado anteriormente.

Não obstante, a ampliação do escopo da política e a incorporação de novos públicos também evidenciam um importante gargalo: a dificuldade de assegurar a equidade nas condições concretas de implementação. Ao expandir o conjunto de demandas sem a correspondente ampliação das condições materiais, humanas e institucionais, o PDE-DF tensiona a capacidade do sistema educacional de responder de forma qualificada às diferentes necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a equidade deixa de ser apenas um princípio normativo e passa a constituir um desafio estrutural, atravessado por desigualdades territoriais, pela insuficiência de profissionais especializados, pela sobrecarga docente e pela fragilidade da articulação intersetorial.

Tal cenário revela uma contradição central da política: ao mesmo tempo em que amplia o reconhecimento da diversidade, pode diluir a capacidade de atendimento efetivo, produzindo respostas desiguais entre escolas e regiões administrativas. Assim, garantir a equidade na educação inclusiva exige não apenas a ampliação do público atendido, mas a transformação das condições objetivas que sustentam a oferta educacional, sob pena de reproduzir, em novas bases, as desigualdades que a própria política busca superar.

Apesar dessas contradições, a construção do primeiro PDE-DF (2015-2024) representa um marco importante na consolidação de políticas públicas educacionais orientadas pela gestão democrática e pela participação social. De acordo com Evaristo (2014), esse processo foi conduzido pelo Fórum Distrital de Educação (FDE), criado por meio da Portaria n.º 115 de 22 de maio de 2012, com caráter permanente, composto por representantes do poder público e da sociedade civil, nos moldes do Fórum Nacional de Educação (FNE). O FDE teve papel central tanto na elaboração quanto no acompanhamento do PDE (2015-2024), reforçando o compromisso com uma educação pública articulada aos interesses e às necessidades da população do DF.

O PDE-DF (2015-2024) foi construído com base em uma ampla mobilização social, conferências regionais, reuniões técnicas e consultas públicas, consolidando-se como uma política pública legítima e compartilhada. O documento final contou com quatro partes interdependentes: análise situacional, marco legal e conceitual, formulação de metas e estratégias, e um sistema de avaliação e monitoramento. A proposta buscou alinhar-se às diretrizes do PNE (2014-2024) e aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente no que diz respeito à

universalização do acesso, à equidade e à qualidade da educação (Evaristo, 2014). Essa construção coletiva permitiu que o plano fosse mais do que um instrumento normativo: tornou-se um compromisso político e social com o futuro da educação no DF.

Apesar da elaboração do PDE (2015-2024) ter acontecido em um momento de forte estímulo à participação social no planejamento das políticas públicas, particularmente durante os governos federais do período 2003 a 2016, esse ciclo democrático foi marcado por muitas disputas no cenário distrital. O plano resultou de intensos debates entre segmentos da sociedade civil, educadores, gestores e movimentos sociais, configurando-se como uma proposta representativa e inovadora, orientada por 21 metas e 411 estratégias voltadas à equidade, qualidade e inclusão na educação (Duarte, 2025). Apesar do caráter democrático de sua formulação, sua implementação enfrentou tensões políticas que dificultaram a efetivação integral do plano, especialmente após mudanças no cenário político distrital e federal.

O contexto político posterior à aprovação do PDE-DF evidenciou um tensionamento entre sua concepção democrática e o avanço de uma agenda neoliberal e neoconservadora que impactou de forma significativa as políticas públicas educacionais. A ascensão da Nova Direita tanto no Governo do DF quanto no Governo Federal promoveu um retrocesso na governança participativa e na execução das metas do plano (Duarte, 2025). Segundo a autora, “o giro neoconservador-neoliberal perpassou todo o período [...] desde a elaboração do PDE” (Duarte, 2025, p. 174), resultando em um “PDE resistente e resiliente, mas apenas parcialmente implantado” (Duarte, 2025, p. 178). Dessa forma, o embate entre a concepção democrática do plano e a ofensiva neoliberal-neoconservadora expôs os limites estruturais do Estado na consolidação de políticas educacionais comprometidas com a equidade e a justiça social.

Na perspectiva de Duarte (2025), esse processo de retrocesso já vinha se delineando desde a crise financeira mundial de 2008, quando se intensificaram as dinâmicas de privatização e de restrição do papel do Estado. Nesse contexto, o Estado neoliberal passa a reduzir serviços e investimentos sociais, aderindo a um modelo de governança que favorece o capital financeiro “a fim de possibilitar o avanço do capital sobre o fundo público e liberar mais recursos para o pagamento de juros” (Duarte, 2025, p. 179). Esse movimento confirma o alerta de Saviani (2024) sobre o caráter pendular das políticas educacionais brasileiras, historicamente marcadas por avanços

e retrocessos que refletem as contradições estruturais do Estado e de suas políticas sociais.

Nesse contexto de reconfiguração política e ideológica, observou-se a desarticulação de fóruns participativos, o boicote a conferências nacionais de educação, vetos a estratégias voltadas à diversidade e à inclusão, além da militarização de escolas e do agravamento da precarização docente, sobretudo pela ampliação dos contratos temporários (Duarte, 2023). Esses acontecimentos evidenciam como a lógica neoliberal, centrada na contenção do Estado, articulou-se à ofensiva moral neoconservadora, resultando na desestruturação de políticas educacionais progressistas e no enfraquecimento dos espaços democráticos de gestão (Duarte, 2023; Yannoulas, 2024). Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de vigilância democrática permanente e de mobilização social contínua em defesa de uma educação pública, inclusiva, laica e de qualidade socialmente referenciada, de modo a garantir que, verdadeiramente, as políticas sejam de Estado.

Nesse cenário de tensões e retrocessos, a mobilização social e a participação democrática reafirmam-se como elementos estruturantes na construção de planos educacionais representativos e socialmente comprometidos. No caso do PDE, esses processos foram atravessados por embates ideológicos, negociações coletivas e resistência às tentativas de esvaziamento de suas diretrizes inclusivas.

Segundo a análise de Duarte (2025, p. 179), entre os avanços mais significativos do PDE destacam-se a “manutenção de 90% do texto que saiu das Conferências Distritais de Educação, derrubada de vetos e Meta, realização de seis ciclos completos de conferências distritais e alguma contenção de desastres das medidas educacionais da Nova Direita”. Essa conquista evidencia que, mesmo em um contexto adverso, marcado pela ascensão de projetos conservadores, a preservação de princípios democráticos e de direitos na política educacional só foi possível graças à resistência ativa da sociedade civil e de setores comprometidos com a educação pública.

Esse cenário revela que a elaboração e a defesa do PDE não foram apenas um exercício técnico de planejamento, mas um processo político profundamente imerso em disputas simbólicas e materiais. A tentativa de retirada de metas voltadas à inclusão, à diversidade e aos direitos humanos por setores da Nova Direita evidencia a fragilidade das conquistas quando não sustentadas por uma base social mobilizada e vigilante (Duarte, 2023; Yannoulas, 2024). Nesse contexto, os planos educacionais

tornam-se arenas onde se expressam projetos antagônicos de sociedade e de educação, exigindo análise crítica contínua sobre quem participa da tomada de decisões, quais interesses são contemplados e quais sujeitos seguem invisibilizados nos processos de formulação e implementação.

Dessa forma, tensionamos compreender a política educacional de inclusão no Brasil e, particularmente, no DF, objetivando uma abordagem crítica e contextualizada. A construção do novo PDE-DF, previsto para 2026, e o lançamento do novo PNE em 2025, abrem janelas de oportunidade para reavaliar metas, instrumentos e compromissos políticos e sociais.

No âmbito das diretrizes estabelecidas pela SEEDF, destaca-se a elaboração do *Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial (COPEEPEI)* na Perspectiva da Educação Inclusiva (Distrito Federal, 2025). O Caderno publicado pela Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados (DEIN), vinculado à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (Subin) da SEEDF, constitui-se como um importante instrumento de apoio pedagógico para as escolas da Rede Pública de Ensino do DF.

Essa diretriz foi elaborada com foco no ano letivo de 2025. O documento orienta as práticas voltadas aos estudantes com deficiência, com TEA e com AH/SD, alinhando-se às diretrizes da educação inclusiva e aos princípios da equidade e da valorização das singularidades. Ao propor estratégias pedagógicas e organizacionais para o atendimento desse público, o caderno reafirma o compromisso da SEEDF com a construção de um ambiente escolar que garanta não apenas o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem de todos. Constitui-se como um instrumento estratégico para a operacionalização das ações inclusivas no âmbito das escolas da rede pública do DF.

Assim, sua função vai além da normatização: trata-se de uma ferramenta de suporte à elaboração dos projetos pedagógicos das instituições, contribuindo para tornar efetiva a inclusão no cotidiano escolar, em consonância com as metas estabelecidas no PDE e com os marcos legais nacionais e internacionais.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nessa diretriz visa:

[...] promover o direito de todos à educação, respeitando a igualdade de oportunidades e as diferenças, de forma a contemplar as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos estudantes. Está alicerçada na valorização das diferenças e na oportunidade de convivência e aprimoramento humano. (SEEDF, 2025, p. 6).

Essa visão expressa uma intenção normativa alinhada aos marcos legais, como a PNEEPEI (Brasil, 2008), a LBI (Brasil, 2015) e o PDE (2015-2024).

### 3.4 A educação inclusiva no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

A SEEDF constitui órgão da Administração Direta do Poder Executivo do Distrito Federal e, segundo o disposto no artigo 1º do Decreto n.º 37.140, de 20 de fevereiro de 2016, detém atribuições e competências específicas nas seguintes áreas: I – educação básica: etapas e modalidades; II – educação superior; III – apoio ao estudante; e IV – formação e capacitação de servidores.

A SEEDF, enquanto órgão central da administração pública distrital responsável pela formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais, orienta suas ações por princípios institucionais que expressam seu compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada. Conforme divulgado em seu portal institucional, a SEEDF define missão, visão e valores que norteiam sua atuação e traduzem seu papel estratégico na sociedade. Tais fundamentos buscam consolidar uma política educacional pautada na equidade, na inovação e na valorização dos profissionais da educação, reafirmando a escola pública como espaço de transformação social e de garantia de direitos.

A seguir, são apresentados os elementos que estruturam essa diretriz institucional, revelando os princípios que sustentam as ações da Secretaria no âmbito das políticas de inclusão e qualidade educacional.

#### Quadro 6 – Missão, Visão e Valores da SEEDF

<b>Missão</b>	Promover educação pública de excelência, gratuita, inclusiva, universal e inovadora.
<b>Visão</b>	Ser protagonista na transformação social por meio da oferta educacional de excelência.
<b>Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Democratização: acesso igualitário e justo à educação para todos.</li> <li>▶ Equidade: suporte para desenvolver potencial e promover inclusão.</li> <li>▶ Excelência: ensino de alta qualidade com padrões elevados.</li> <li>▶ Inovação: novas abordagens para melhorar o ensino.</li> <li>▶ Integridade: transparência e ética nas ações.</li> <li>▶ Sustentabilidade: educação que respeita o meio ambiente e o futuro.</li> <li>▶ Valorização do servidor: reconhecimento e apoio aos profissionais da educação.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora de acordo com o *site* da SEEDF, 2025.

**Descrição:** Quadro organizado em colunas que apresenta a missão, a visão e os valores da SEEDF.

A SEEDF está organizada em uma estrutura composta por oito subsecretarias. Cada uma é responsável por coordenar e supervisionar áreas estratégicas da política educacional no território do DF. São elas: Administração Geral, Apoio às Políticas Educacionais, Educação Básica, Educação Inclusiva, e Integral, Gestão de Pessoas, Infraestrutura Escolar, Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação e Planejamento, Acompanhamento e Avaliação. Essa divisão visa garantir uma gestão mais eficiente por meio da segmentação em áreas técnicas e operacionais, facilitando a implementação das ações pedagógicas, administrativas e de apoio à comunidade escolar. Para conhecer as atribuições e o funcionamento de cada uma delas, a Secretaria disponibiliza em seu site institucional informações detalhadas sobre suas estruturas e responsabilidades.

Ainda, a SEEDF conta com 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) que atuam de forma descentralizada na organização, orientação e supervisão das ações pedagógicas e administrativas das instituições de ensino distribuídas pelo território do DF. Essas coordenações desempenham um papel estratégico no acompanhamento das políticas educacionais, garantindo maior proximidade entre a gestão central e as escolas. As CREs estão localizadas nas seguintes regiões administrativas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

A SEEDF mantém diferentes tipos de unidades escolares de Educação Básica, entre as quais se destacam as Escolas Classes, os Centros de Ensino Fundamental e os Centros de Ensino Médio. De acordo com o COPEEPEI (SEEDF, 2025, p. 10), as turmas estão organizadas nas seguintes modalidades: Classe Comum Inclusiva (CCI), Classe de Integração Inversa (CII), Classe Especial (CE), EJA Interventiva, Classe Bilíngue, Classe Mediada (CM) e Classe Bilíngue Diferenciada. A seguir, apresenta-se um quadro com a organização dessas turmas nas Unidades Escolares (UEs) do DF.

**Quadro 7 – Composição das turmas na Rede Pública do Distrito Federal**

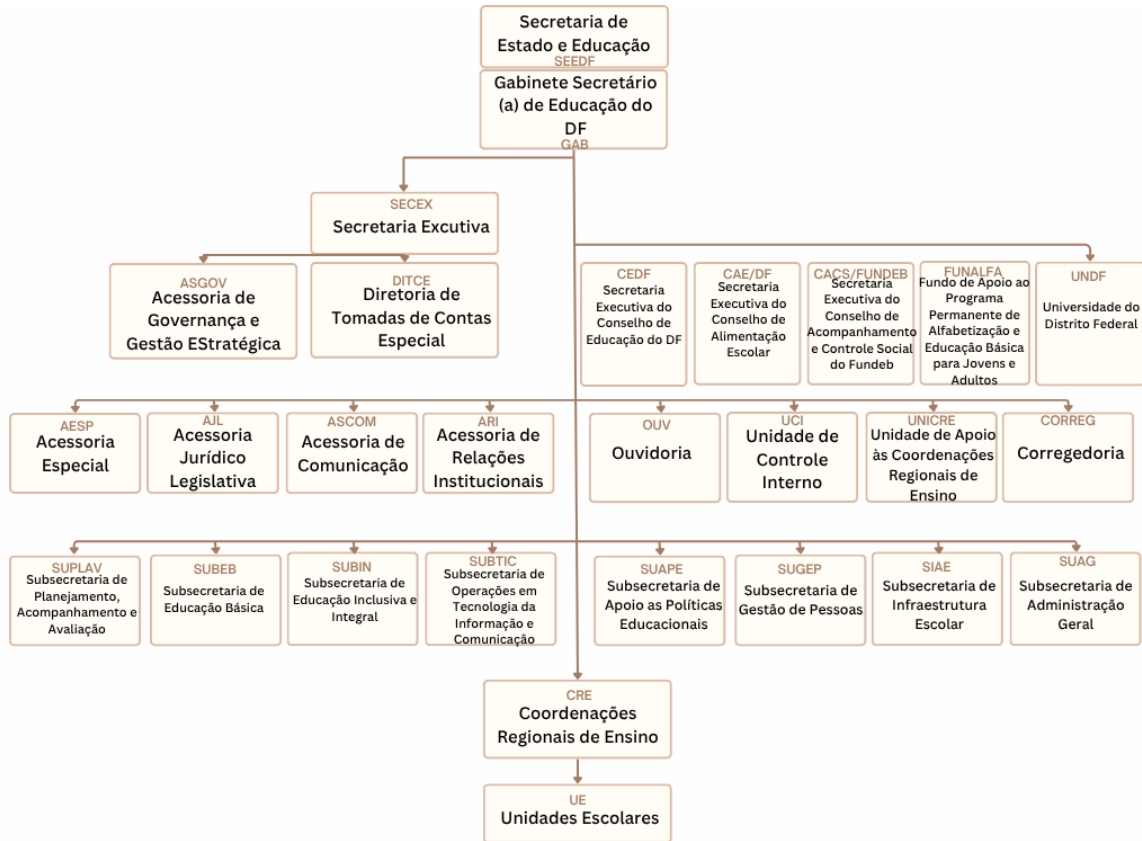
<b>TURMAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Classe Comum Inclusiva (CCI)	Composta por estudantes com deficiências e estudantes sem deficiência, com redução.
Classe de Integração Inversa (CII)	Classe Comum Reduzida, composta por estudantes com deficiências e estudantes sem deficiência, com redução mais acentuada.
Classe Especial (CE)	Classe de caráter temporário e transitório, formada, exclusivamente, por estudantes com DI/DMU e/ou TEA, sem seriação e com modulação específica, conforme Estratégia de Matrícula vigente.
EJA Interventiva	Turmas de Educação de Jovens e Adultos voltadas, exclusivamente, a estudantes com TEA e/ou Deficiência Intelectual, com ou sem associação de outras deficiências.
Classe Bilíngue	Classe constituída exclusivamente por estudantes S/DA e SC que se comunicam por meio de Libras (Primeira Língua). No caso do estudante Surdocego (SC), é necessário o guia-intérprete. Deverá ser ofertada, preferencialmente, nas Escolas Públicas Bilíngues de Libras e Português Escrito.
Classe Mediada (CM)	Constituída por estudantes ouvintes e/ou surdos/deficientes auditivos, mediada pelo professor regente e pelo professor intérprete de Libras. Na Classe Mediada, composta por estudante surdocego, é necessária a presença do professor guia-intérprete. Os estudantes S/DA e SC da CM têm a Libras como primeira língua e o Português Escrito como segunda língua.
Classe Bilíngue Diferenciada	Classe multietária, quando necessárias multietapas reunidas numa única turma. Deverá ser constituída por estudantes S/DA ou SC com deficiência intelectual e/ou TEA associadas, que se comunicam ou optaram pelo uso da Libras, encaminhados de acordo com estudo de caso.

**Fonte:** Elaborado pela autora conforme a COPEEPEI (SEEDF, 2025).

**Descrição:** Quadro organizado em colunas que apresenta a composição das turmas da rede pública do Distrito Federal.

A fim de proporcionar uma visão clara da organização institucional da SEEDF, apresentamos, a seguir, um organograma que reflete sua estrutura administrativa conforme disponibilizado em seu site oficial. Esse modelo organizacional permite compreender como estão distribuídas as funções e responsabilidades entre os diferentes setores, evidenciando a articulação entre as subsecretarias, coordenações e unidades gestoras que compõem o sistema educacional do DF.

**Figura 3 – Organização institucional da SEEDF**



**Fonte:** Elaborado pela autora baseado no organograma do *site* da SEEDF (2025).

**Descrição:** Figura que apresenta o organograma institucional da SEEDF, representado nas cores rosa claro e preto.

No contexto da educação inclusiva no DF, o AEE configura-se como um serviço pedagógico essencial para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial. Ofertado em turno oposto ao das aulas regulares, objetiva suplementar no caso de estudantes com AH/SD ou complementar no caso de estudantes com deficiência e TEA as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos/as estudantes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Realizado por professores com formação específica, o atendimento pode ocorrer tanto na própria escola onde o estudante está matriculado quanto em outra unidade de ensino da rede pública (SEEDF, 2025). Desse modo, prioriza-se a eliminação de barreiras educacionais, a valorização das singularidades e a efetivação do direito à educação inclusiva.

O AEE configura-se como uma ação pedagógica fundamental para assegurar o acesso, a participação e a permanência de estudantes nas classes comuns do ensino regular. Sua proposta contempla o uso de recursos e estratégias adaptadas às necessidades e habilidades de cada estudante, com foco no desenvolvimento da autonomia e na superação de barreiras ao aprendizado (SEEDF, 2025). Importante destacar que o AEE não se confunde com reforço escolar, pois seu objetivo não é repetir ou substituir os conteúdos do ensino comum, mas complementar e potencializar o processo educativo a partir das especificidades de cada sujeito.

No contexto da rede pública de ensino do DF, o AEE é ofertado por meio de Salas de Recursos Multifuncionais, organizadas de forma a atender às especificidades dos/das estudantes público da Educação Especial. Os/as estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e aqueles com TEA são atendidos nas Salas de Recursos Generalistas (SRG), enquanto os estudantes com deficiência visual, surdez, Surdo-cegueira (SC) e com AH/SD recebem atendimento em Salas de Recursos Específicas (SRE) (SEEDF, 2025). Essa estruturação busca respeitar as diferentes necessidades educacionais, garantindo suporte adequado por meio de recursos, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia.

O trabalho desenvolvido nessas salas envolve uma ação colaborativa entre os profissionais do AEE e os professores regentes, favorecendo a adaptação dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação para atender às singularidades dos estudantes. A proposta vai além da compensação de dificuldades; visa criar condições para que todos participem ativamente do processo educativo, ampliando as possibilidades de aprendizagem e convívio escolar. Ao promover a equidade no ensino, o AEE reafirma o compromisso da política educacional inclusiva com a superação de barreiras e com a valorização da diversidade como elemento constitutivo da escola pública (SEEDF, 2025). Trata-se, portanto, de um espaço estratégico para a efetivação do direito à educação, conforme previsto em normativas nacionais e internacionais.

Além das Salas de Recursos Multifuncionais, a rede pública de ensino do Distrito Federal também prevê a organização de classes especiais, definidas como espaços de caráter temporário e transitório. Essas classes são compostas exclusivamente por estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla e/ou TEA, não se organizam por seriação e possuem modulação específica, conforme a

Estratégia de Matrícula vigente (SEEDF, 2025). Em tese, essa organização busca assegurar um atendimento pedagógico mais individualizado, considerando ritmos, formas de comunicação e necessidades de apoio mais intensas.

Contudo, por se tratar de espaços separados da classe comum, sua existência tensiona os princípios da educação inclusiva, uma vez que recoloca o desafio de garantir que a transitoriedade prevista normativamente não se converta em permanência prolongada ou em mecanismo de segregação institucional. Desse modo, a classe especial evidencia uma contradição presente na própria política educacional: ao mesmo tempo em que pretende oferecer suporte específico, pode também limitar a convivência, a participação e o acesso ao currículo comum, caso não esteja articulada a estratégias pedagógicas e institucionais efetivamente comprometidas com a inclusão escolar.

No que se refere às condições de suporte à permanência e participação dos estudantes, a LBI (Brasil, 2015a), estabelece, no Art. 3º, inciso XIII, a figura do profissional de apoio escolar, responsável por desempenhar atividades essenciais para garantir a permanência e a participação dos estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse profissional atua no auxílio à alimentação, à higiene e à locomoção, colaborando diretamente nas atividades escolares em que o estudante necessite de suporte adicional. A legislação reforça que essa função não se confunde com profissões regulamentadas, sendo voltada ao cuidado e ao acompanhamento cotidiano dos estudantes, de modo a favorecer sua autonomia e inserção no ambiente escolar.

Com base nesse marco legal, a SEEDF orienta que o acesso ao profissional de apoio escolar seja assegurado após a análise das Equipes Pedagógicas, por meio de instrumentos como Estudos de Caso ou triagens realizadas nas Unidades Escolares. Atualmente, essa função é desempenhada por Monitores de Gestão Escolar ou Educadores Sociais Voluntários, cuja atuação busca garantir que o estudante tenha condições de participar das rotinas escolares com dignidade e segurança. É importante destacar que a legislação não determina exclusividade no atendimento de um único estudante, permitindo que o profissional possa, quando necessário, apoiar outros estudantes da turma ou da escola (SEEDF, 2025). Essa abordagem flexível e colaborativa é fundamental para promover uma cultura escolar inclusiva, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social, previstos na CDPD (ONU, 2006) e reforçados pela LBI (Brasil, 2015).

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Quando se olha apenas para os números, corre-se o risco de não enxergar as pessoas. (Inspirado em Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe).

A presente seção dedica-se à análise dos dados obtidos a partir das fontes documentais selecionadas, o PNE (2014-2024), o PDE (2015-2024) e os Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PDE-DF referentes aos anos de 2015 a 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023. Essa análise busca compreender, sob a perspectiva do MHD, o movimento histórico, social e político que permeia o cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024).

O estudo tem como propósito apreender as contradições, os avanços e os desafios presentes nas políticas de inclusão educacional do DF, evidenciando como as ações da SEEDF expressam as tensões entre o discurso legal e as práticas institucionais. Assim, esta seção constitui o momento de síntese interpretativa da pesquisa, em que o concreto empírico é retomado à luz do concreto pensado (Marx, 2001; Netto, 2011), revelando as mediações que configuram a política de inclusão como um campo de disputa e de construção histórica do direito à educação.

Com base na abordagem qualitativa e na análise documental (Bardin, 2011), interpretam-se as diretrizes e os desdobramentos da implementação da Meta 4 no DF, considerando os princípios legais e teóricos discutidos na fundamentação. A comparação entre a formulação do PDE-DF e a do PNE (2014-2024) permite compreender as escolhas políticas, normativas e operacionais que orientam as políticas inclusivas locais, além de evidenciar avanços e desafios na efetivação do direito à educação inclusiva.

### 4.1 A relação do PNE com o PDE: disputas, fragilidades e potencialidades

Com base nos objetivos desta pesquisa que busca analisar o cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024) na rede pública de ensino do DF, torna-se fundamental compreender como essa meta foi formulada, especialmente em sua correspondência com o PNE (2014-2024). Essa análise comparativa permite identificar de que forma as diretrizes nacionais foram apropriadas e reinterpretadas no contexto local,

considerando os aspectos conceituais, normativos e operacionais que orientam as políticas de inclusão educacional.

Essa comparação evidencia não apenas avanços e desafios na inclusão educacional, mas também lacunas na tradução das metas nacionais em estratégias efetivas no âmbito distrital. De acordo com Cury e Tripodi (2023), a análise das políticas educacionais deve considerar a articulação entre as instâncias federativas e o modo como os entes locais assumem responsabilidades diante das metas estabelecidas nacionalmente. Assim, a leitura crítica da Meta 4 no PNE (2014-2024) e no PDE (2015-2024) torna-se essencial para subsidiar a avaliação das ações e dos desafios enfrentados na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva no DF.

A análise comparativa entre a Meta 4 do PNE e a do PDE-DF fundamenta-se em uma abordagem teórica que reconhece as políticas educacionais como construções históricas, sociais e políticas. Segundo Cury e Tripodi (2023), as políticas públicas são resultantes de processos conflituosos de interação entre diferentes atores sociais, portadores de interesses, valores e recursos diversos, que atuam em contextos institucionais específicos. Nesse sentido, as políticas educacionais refletem concepções de Estado e de sociedade próprias de cada conjuntura histórica. Essa perspectiva é reforçada por Saviani (2002; 2013; 2024) para quem as políticas educacionais são permeadas por disputas entre projetos de sociedade, e, portanto, não podem ser compreendidas como neutras ou tecnicamente determinadas. Nessa direção, Mainardes (2006), ao aplicar a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, argumenta que os documentos normativos passam por processos de recontextualização, nos quais suas diretrizes são reinterpretadas e ajustadas por atores locais.

O PDE-DF (2015-2024) foi construído a partir de um amplo processo participativo que envolveu a SEEDF, o FDE, a Câmara Legislativa do DF e diversos segmentos da sociedade civil organizada. Realizado entre 2013 e 2015, esse processo conferiu ao plano um caráter democrático e colaborativo, embora permeado por tensões políticas e ideológicas próprias de um contexto marcado por disputas em torno do sentido da educação pública. Nesse cenário, o planejamento educacional assume uma dimensão que vai além do aspecto técnico-burocrático: ele se configura como um ato político, resultado de negociações, consensos e conflitos entre diferentes projetos de sociedade (Duarte, 2025; Evaristo, 2014). Corroborando essa

compreensão, Lima (2017) observa que o planejamento não pode ser reduzido a um instrumento administrativo de gestão, pois constitui uma prática social e política que expressa correlações de forças e a busca pela democratização da educação.

O FDE consolidou-se como um espaço permanente de diálogo e deliberação entre o governo do DF e as entidades da sociedade civil engajadas na defesa da educação pública de qualidade. Sua criação foi precedida por um amplo processo de mobilização social iniciado em 2011, com a participação de diferentes segmentos educacionais e movimentos sociais.

A formalização do Fórum ocorreu por meio da Portaria n.º 115, de 31 de julho de 2012, em consonância com o artigo 9º, inciso I, alínea *b*, da Lei n.º 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, que instituiu o Sistema de Ensino do DF. Inspirado nos princípios do FNE, o FDE assumiu o papel de acompanhar, avaliar e fomentar o debate público sobre a implementação das políticas educacionais no âmbito distrital (Evaristo, 2014). Mais do que um órgão consultivo, o Fórum se configurou como instância de controle social e de fortalecimento da gestão democrática, contribuindo para a consolidação de práticas participativas no planejamento e monitoramento das políticas de educação.

Em articulação com a SEEDF, o FDE promoveu uma série de plenárias, capacitações e conferências que deram forma ao documento final do PDE-DF. O processo teve início com as capacitações técnicas realizadas em parceria com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), em outubro de 2013 e fevereiro de 2014, reunindo representantes das Subsecretarias da SEEDF e das CREs no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Na sequência, instituiu-se a Comissão Técnica Distrital por meio da Portaria n.º 03, de 10 de janeiro de 2014, composta por representantes de entidades públicas e privadas, sindicatos e movimentos sociais como o Sindicato dos Professores no DF (SINPRO-DF), o Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar (SAE), o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF (SINEPE-DF), a Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do DF (ASPA) e a Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS), responsável pela sistematização do texto-base do Plano (SEEDF, 2018). Esse arranjo político-institucional estruturou a etapa de elaboração do PDE-DF, articulando participação social, cooperação intersetorial e bases técnicas para sua consolidação.

A etapa seguinte do processo envolveu a organização das ações de monitoramento e avaliação do PDE-DF, culminando na constituição de uma Equipe Técnica de Apoio, formalizada pela Portaria n.º 257, de 5 de agosto de 2016, revogada pela Portaria n.º 594 de 04 de novembro de 2021, também revogada pela Portaria n.º 298 de 13 de abril de 2023. Segundo o documento normativo, essa equipe foi instituída com a finalidade de “subsidiar os trabalhos da Comissão, atuando no levantamento e na sistematização de todos os dados e informações referentes ao Plano Distrital de Educação [...]” (Distrito Federal, 2023, n.p.). Como observa Mendes (2018), a Equipe Técnica é composta por servidores da Gerência de Planejamento Estratégico e de Acompanhamento das Políticas Públicas (GPAP), que passaram por formações específicas voltadas ao acompanhamento técnico das metas, reforçando o caráter metodológico e institucional que orientou a produção dos relatórios ao longo do período.

**Imagem 1** – Formação da Comissão Técnica de Monitoramento e Avaliação 05 set. 2016



**Fonte:** Mendes, 2018

**Imagem 2** – Formação da Equipe 27 abr. de 2016

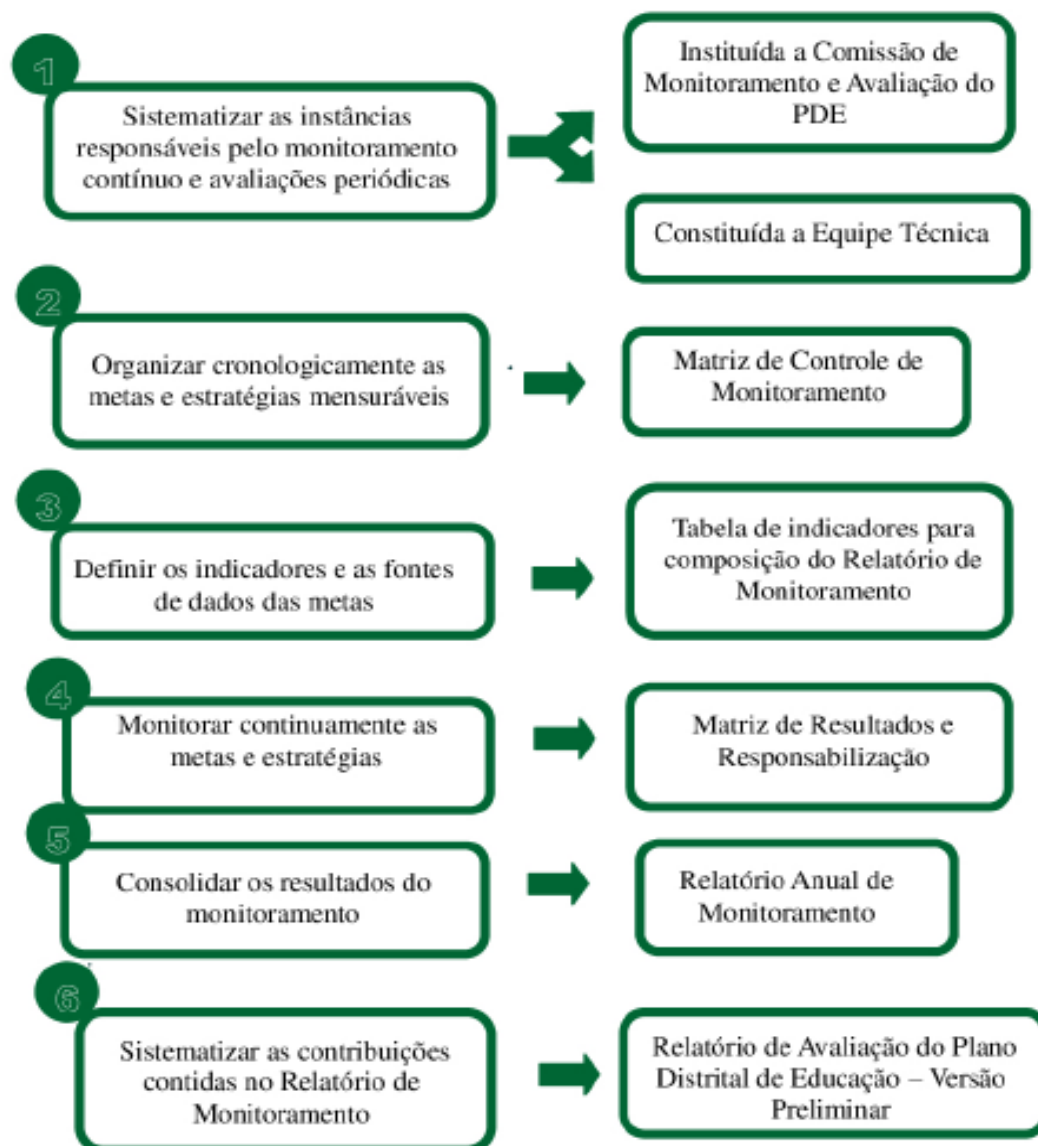


**Fonte:** Mendes, 2018

**Descrição:** Conjunto de duas imagens: a primeira apresenta a formação da Comissão Técnica de Monitoramento e Avaliação do PDE, e a segunda mostra a composição da Equipe Técnica do PDE em 2016.

Com o intuito de aprimorar o monitoramento do PDE e alinhar-se às orientações da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE/MEC), a equipe técnica desenvolveu uma matriz operacional própria. Esse instrumental padronizou a coleta, a organização e a análise das informações (Mendes, 2018), orientando sistematicamente o trabalho e viabilizando a construção dos Relatórios de Monitoramento e Avaliação, conforme ilustrado na Figura 4.

**Figura 4** – Matriz operacional do monitoramento e elaboração dos relatórios de monitoramento do PDE



**Fonte:** Equipe Técnica da SEEDF em Mendes, 2018, p. 136.

**Descrição:** Figura que apresenta a matriz operacional do monitoramento e elaboração dos relatórios de monitoramento do PDE.

Após a formação inicial conduzida pela coordenação distrital, a Equipe Técnica definiu o monitoramento do PDE-DF em quatro etapas articuladas: (a) organização das atividades e definição dos instrumentos operacionais; (b) estudo aprofundado do Plano, incluindo a análise e categorização das 411 estratégias; (c) acompanhamento sistemático das metas e estratégias, com coleta contínua de informações junto às diversas unidades da SEEDF; e (d) realização de avaliações periódicas que subsidiaram a elaboração dos relatórios (Mendes, 2018). Essas fases conferiram

coerência metodológica ao processo e garantiram sua continuidade ao longo do ciclo analisado.

A construção desses instrumentos envolveu a análise de documentos orientadores da SASE/MEC, como o Caderno de Indicadores Educacionais (Brasil, 2016a) e o Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos (Brasil, 2016b), e permitiu organizar responsabilidades, periodicidades e fontes de informação. Esse esforço resultou em um arranjo metodológico robusto, que padronizou procedimentos e qualificou a coleta de dados, consolidando uma cultura institucional de monitoramento na SEEDF.

Apesar desses avanços, o trabalho evidenciou desafios significativos. Conforme pontua Mendes, 2018, a equipe enfrentou dificuldades na obtenção e validação dos dados, na articulação entre setores da SEEDF e na necessidade de recorrer a múltiplas fontes externas, como auditorias, legislações, editais e bases da Codeplan, para complementar lacunas informacionais. Tal cenário revela que o processo de monitoramento dependia não apenas de instrumentos técnicos, mas de condições institucionais e materiais mais sólidas para garantir a consistência das análises.

O texto preliminar para o documento final foi amplamente debatido em plenárias regionais e setoriais realizadas em espaços como a UnB, o Sindicato dos Professores das Escolas Particulares e a Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS), envolvendo estudantes, professores, técnicos e gestores das redes pública e privada (Evaristo, 2014). As Escolas Técnicas da SEEDF também participaram, realizando discussões próprias e elegendo delegados.

A culminância desse processo ocorreu durante a I Conferência Distrital de Educação, nos dias 27 e 28 de maio de 2014, na EAPE, com a presença de cerca de 500 participantes, que deliberaram sobre o texto final do PDE (SEEDF, 2018). O documento foi, então, encaminhado ao Conselho de Educação do DF e, posteriormente, ao Poder Executivo, sendo oficialmente entregue ao Secretário de Educação, Marcelo Aguiar, em 24 de julho de 2014, antes de seguir para a Câmara Legislativa do DF.

### Imagem 3 – Conferência Distrital de Educação



**Fonte:** Evaristo, 2014.

**Descrição:** Imagem da Conferência Distrital de Educação no ano de 2014.

O processo de construção do PDE-DF caracterizou-se por uma ampla mobilização social, marcada pela realização de conferências, plenárias e consultas públicas que possibilitaram o diálogo entre diferentes segmentos educacionais e setores da sociedade civil. Conforme reitera Evaristo (2014), esse percurso traduziu um exercício efetivo de gestão democrática, mobilizando diferentes setores da sociedade na construção de um plano que buscava refletir os anseios coletivos por uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

### Imagem 4 – Audiência Pública na Câmara Legislativa para debater o PDE em 25 de abril de 2014



**Fonte:** Evaristo, 2014.

**Descrição:** Imagem da Audiência Pública na Câmara Legislativa para debater o PDE no ano de 2014.

A participação ativa de diferentes segmentos educacionais permitiu que o plano incorporasse demandas locais e refletisse as especificidades do contexto distrital, ao mesmo tempo em que buscava coerência com os princípios do PNE (2014-2024). Como observa Saviani (2013), o planejamento educacional deve ser compreendido como prática social e política, vinculada às condições históricas e às contradições que atravessam a realidade concreta. Nessa perspectiva, a formulação do PDE-DF expressa um movimento de síntese entre o universal e o particular<sup>13</sup>, entre as metas nacionais e as demandas regionais, configurando-se como resultado de disputas, negociações e consensos no campo educacional. Assim, compreender o PDE-DF implica reconhecer seu duplo caráter: de um lado, instrumento de adequação às políticas nacionais; de outro, espaço de mediação política e de tradução das especificidades locais. Esse movimento de articulação entre o nacional e o distrital constitui a base para a análise comparativa das metas voltadas à efetivação do direito à educação inclusiva.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo entre a redação da Meta 4 do PNE (2014-2024) e a da Meta 4 PDE-DF (2015-2024), a fim de evidenciar suas principais distinções conceituais, normativas e operacionais. Essa comparação busca revelar como as diretrizes nacionais foram interpretadas e adaptadas no contexto distrital, permitindo uma análise mais precisa das convergências, das especificidades locais e das lacunas ainda existentes na implementação das políticas de inclusão educacional.

---

<sup>13</sup>No âmbito do MHD, a expressão *síntese entre o universal e o particular* refere-se ao movimento dialético pelo qual as determinações gerais da realidade (as estruturas históricas, políticas e econômicas que configuram o universal) se concretizam nas formas específicas de uma dada totalidade social (o particular). Essa relação não é de mera reprodução, mas de mediação: o universal se realiza no particular, que, por sua vez, o reconfigura e o ressignifica. Como destaca Kosik (2002, p. 45), compreender o real exige “partir do concreto pensado como síntese de múltiplas determinações”, superando a aparência imediata dos fenômenos para apreender suas contradições internas. Assim, na análise do PDE-DF, compreender a articulação entre as metas nacionais e as demandas locais implica reconhecer esse movimento dialético entre o universal e o particular, em que as políticas educacionais se materializam historicamente sob condições determinadas.

**Quadro 8 – Quadro Comparativo – Meta 4 do PNE x Meta 4 do PDE-DF**

ASPECTO	META 4 – PNE (2014-2024)	META 4 – PDE-DF (2015-2024)
Faixa etária	População de 4 a 17 anos	Independentemente da idade
Público	Deficiência, TEA, AH/SD	Além do público do PNE, o PDE amplia para incluir TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, DPA(C), transtorno de conduta e outros
Rede de ensino	Preferencialmente na rede regular de ensino	Rede regular de ensino ou conveniada
Tipo de atendimento	AEE preferencialmente em classes comuns; prevê serviços especializados	Complementar ou exclusivo, inclusive em unidades especializadas
Ênfase legal	Sistema educacional inclusivo com foco na universalização do acesso à educação básica e AEE	Universalização do AEE atendimento às demandas ampliadas com múltiplas formas de atendimento
Tom normativo	Perspectiva de direitos e inclusão social	Abordagem psicopedagógica e clínica

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

**Descrição:** Quadro organizado em colunas comparando a Meta 4 do PNE e a Meta 4 do PDE-DF.

A análise comparativa entre o PNE (2014-2024) e o PDE-DF (2015-2024) revela distinções que extrapolam o caráter técnico, alcançando dimensões conceituais e políticas. Tais diferenças residem, sobretudo, na compreensão do papel desempenhado pela escola e pelo Estado na efetivação da educação inclusiva. A redação da Meta 4 no plano distrital reflete tanto o alinhamento às diretrizes nacionais quanto a incorporação de demandas locais, expressas na expansão do público-alvo e na diversificação das modalidades de atendimento. Essa ampliação, embora demonstre o esforço do DF em promover a equidade, expõe fragilidades na coerência conceitual e na viabilidade operacional das propostas. Torna-se fundamental, portanto, examinar como tais diretrizes são concretizadas ou tensionadas no cotidiano escolar, discussão que será aprofundada a seguir.

## 4.2 Tensões conceituais e políticas na formulação da Meta 4 do PDE-DF

A trajetória recente das políticas de inclusão educacional no DF revela um movimento profundamente contraditório. De um lado, consolidam-se avanços legislativos e normativos que ampliam o reconhecimento do direito à escolarização de estudantes com deficiência; de outro, intensificam-se políticas orientadas pela racionalidade neoliberal, centradas na eficiência, na mensuração de resultados e na responsabilização individual (Laval, 2019; Dardot; Laval, 2016; Saviani, 2013; 2024). Essa lógica gerencial redefine o papel do Estado, que deixa de atuar prioritariamente como garantidor do direito à educação para assumir funções avaliativas e reguladoras, deslocando o foco da coletividade para o desempenho individual. A Meta 4 do PDE-DF condensa esse duplo movimento: ao mesmo tempo em que constitui um avanço na afirmação do direito à educação inclusiva, evidencia a permanência de práticas excludentes e a precarização do trabalho docente, que comprometem a materialização da equidade e reproduzem desigualdades históricas no interior da rede pública de ensino.

Essa contradição reflete o embate entre duas concepções de educação diferentes, uma como direito social e instrumento de emancipação e a outra como mercadoria submetida às dinâmicas de gestão e produtividade. O PNE (2014-2024) e o PDE (2015-2024) simbolizam esse duplo movimento: de um lado, representam conquistas históricas das lutas por inclusão e democratização do ensino; de outro, expressam tensões decorrentes da incorporação de princípios gerenciais e tecnocráticos na formulação e monitoramento das metas educacionais. Apesar dos avanços normativos, persistem barreiras estruturais e culturais que limitam a efetividade dessas políticas, como a insuficiência na formação docente, a desarticulação intersetorial e a fragilidade das ações de acompanhamento pedagógico (Véras; Oliveira, 2022; Falaschi, 2022; Dutra; Santos, 2015).

A comparação entre a Meta 4 do PNE e a Meta 4 do PDE-DF revela que as divergências entre os dois documentos extrapolam o plano técnico e se estendem ao campo das concepções de educação inclusiva e de Estado. Conforme previsto na Meta 4 do PNE, a universalização do AEE deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2014, p. 67). Assim, percebe-se uma perspectiva fundada nos direitos humanos e na transformação da escola, em que o sistema educacional deve se adaptar aos

estudantes, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Essa concepção, sustentada por autores como Mantoan (2015; 2025), Booth e Ainscow (2002; 2012), Dutra e Dutra (2025) e Orrú (2024), entende a inclusão como um processo contínuo de reconstrução das práticas escolares e das relações sociais, sendo a diversidade um elemento constitutivo da educação pública.

Em contrapartida, o texto da Meta 4 do PDE-DF, embora mantenha o discurso da inclusão, conserva traços de uma racionalidade medicalizante e compensatória, que reforça a adaptação dos sujeitos ao modelo escolar tradicional (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Ao ampliar o público da educação especial, incluindo estudantes com transtornos de aprendizagem e de comportamento, e, ao prever atendimento complementar ou exclusivo fora da sala comum, o PDE-DF abre espaço para práticas que, sob o argumento de atender à diversidade, reproduzem formas sutis de segregação institucional. Essa ampliação pode diluir o foco original das políticas de educação especial, voltadas prioritariamente às pessoas com deficiência, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), nas Diretrizes do AEE (Brasil, 2008) e na CDPD (ONU, 2006).

Essas diferenças refletem uma tensão ideológica central: enquanto o PNE propõe uma escola que se transforma para incluir, o PDE-DF tende a manter a estrutura escolar vigente, deslocando o foco da transformação institucional para a adaptação individual do estudante. Saviani (2024) adverte que a política educacional, sob a égide do neoliberalismo, tende a esvaziar o caráter social e emancipador da escola, reduzindo-a a instrumento de regulação e controle. Essa tendência dialoga com a lógica neoliberal, que transfere a responsabilidade do processo educacional do Estado para o indivíduo, naturalizando desigualdades e mascarando as determinações sociais da exclusão.

A ampliação do público do AEE e a previsão de atendimentos especializados fora da escola regular reforçam essa ambiguidade. Se, por um lado, podem atender a necessidades específicas, por outro, enfraquecem o sentido político da inclusão, pois legitimam a fragmentação e a transferência da responsabilidade da escola comum para instituições paralelas. Como defendem Mantoan (2025) e Booth e Ainscow (2002; 2012), a inclusão não se limita à presença física de todos na escola, mas implica mudanças profundas nas culturas, políticas e práticas escolares, transformando a instituição em espaço de convivência democrática e justiça social.

Ao prever o encaminhamento de estudantes para unidades especializadas quando a escola de origem não dispõe de AEE ou mesmo quando o atendimento se encontra distante da residência do aluno, o PDE-DF acaba por reproduzir, sob novos contornos, uma lógica de exclusão escolar revestida de um discurso técnico e de eficiência pedagógica. Nessas situações, a dificuldade de acesso ao atendimento, seja pela ausência de oferta dentro da própria unidade escolar, seja pela distância física entre a escola e o serviço especializado, produz barreiras que contrariam o princípio da inclusão. Esse movimento evidencia aquilo que Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 70) denominam de “exclusão pela inclusão”, ou seja, a manutenção de práticas segregadoras sob a aparência de um atendimento diferenciado ou especializado.

A análise das metas evidencia, portanto, que a inclusão educacional no DF ainda se constrói sob a disputa entre duas racionalidades: uma crítico-emancipatória, baseada na transformação da escola e na justiça social, e outra tecnocrática e adaptativa, que preserva o modelo tradicional e o responsabiliza o sujeito pela própria integração (Saviani, 2024). Essa contradição reafirma o que Orrú (2024, p. 129) chama de “aprendizado na incompletude”, no qual a inclusão é um ato de humanização e reconhecimento da singularidade do outro, e não um processo de enquadramento às normas preexistentes. Nessa direção, a escola deve ser compreendida como o primeiro espaço de convivência social, no qual a diversidade é reconhecida e valorizada em sua plenitude.

Contudo, para que a educação cumpra sua função emancipadora e transformadora, conforme Freire (1996; 2019), é necessário superar as contradições entre discurso e prática, entre inclusão e exclusão, e avançar na efetivação concreta das políticas públicas. Compreender os avanços, os limites e as lacunas da Meta 4 do PDE-DF (2015-2024) torna-se, assim, fundamental para repensar as práticas pedagógicas, qualificar as ações institucionais e assegurar que a inclusão se realize como direito humano e conquista histórica, e não como uma política de ajuste diante das desigualdades estruturais.

### 4.3 Avanços e desafios no cumprimento da Meta 4

Os relatórios de monitoramento e avaliação do PDE-DF, publicados anualmente pela SEEDF, constituem instrumentos centrais para o acompanhamento das metas estabelecidas no Plano. Sua análise permite apreender o movimento concreto da política educacional, revelando os avanços institucionais, as contradições e os limites que permeiam a execução da Meta 4 no DF.

A análise do quadro comparativo indica que, apesar da Meta 4 do PNE e do PDE-DF compartilharem o objetivo de assegurar o direito à educação para estudantes com necessidades educacionais específicas, o PDE-DF apresenta mudanças estruturais significativas em relação à proposta nacional. Destacam-se, nesse sentido, a ampliação do público do AEE, a forma de atendimento prevista e a concepção de inclusão subjacente. A inclusão de categorias como TDAH, dislexia, discalculia e outros transtornos de aprendizagem na Meta 4 do PDE-DF pode, por um lado, demonstrar sensibilidade às demandas reais das escolas e à diversidade dos estudantes.

Por outro lado, essa ampliação pode diluir o foco original das políticas de educação especial, voltadas prioritariamente para estudantes com deficiência, conforme estabelecido pela LBI (Brasil, 2015), pelas Diretrizes do AEE, pela PNEPEI (2008) e pela CDPD (ONU, 2006). Essa diluição pode gerar implicações práticas, como a dificuldade na organização e na oferta qualificada do AEE, além de comprometer a alocação de recursos específicos para o público com deficiência. Isso não significa, entretanto, negar o direito à aprendizagem dos estudantes com transtornos de aprendizagem, mas sim destacar a necessidade de políticas diferenciadas e articuladas, capazes de atender às especificidades de cada grupo sem comprometer a efetividade das ações voltadas à inclusão plena das pessoas com deficiência.

Compreender essa complexidade requer reconhecer que o planejamento educacional, quando articulado a uma política pública ampla, constitui mais do que um exercício técnico: é expressão das disputas que atravessam o Estado e que definem quais problemas entram na agenda, quais soluções são priorizadas e quem será beneficiado por elas. Como argumenta Souza (2018), as políticas públicas envolvem múltiplos atores, interesses e valores, operando em um “campo holístico” onde decisões dependem de evidências e de correlações de forças sociais e

institucionais. No caso do PDE-DF, o planejamento da Meta 4 materializa essa complexidade ao tentar conciliar diretrizes nacionais, exigências legais, expectativas da comunidade escolar e restrições orçamentárias. Assim, o monitoramento constante da política não é apenas um procedimento burocrático, mas parte essencial do processo decisório que orienta ajustes, reposiciona prioridades e revela tensões entre a concepção inclusiva de educação e a racionalidade gerencial que permeia a administração pública contemporânea.

Em contextos marcados pelo avanço da racionalidade neoliberal, o planejamento educacional enfrenta limites estruturais. Wanderley *et al.* (2020) revelam que essa lógica transforma direitos sociais em serviços restritos e focalizados, deslocando responsabilidades do Estado para o indivíduo. Souza (2018) complementa que, nesses ambientes, as políticas públicas passam a ser avaliadas prioritariamente por critérios de eficiência e não por sua capacidade de enfrentar desigualdades. Esses elementos ajudam a explicar desafios recorrentes identificados no monitoramento da Meta 4, como precarização do trabalho docente, insuficiência de recursos humanos, formação deficiente, ausência de infraestrutura adequada e tensões entre expansão numérica do AEE e qualidade do atendimento. Assim, embora o planejamento seja imprescindível, sua efetividade depende de condições políticas, institucionais e estruturais que sustentem o compromisso com a inclusão como direito, e não apenas como meta mensurável.

Além disso, enquanto o PNE enfatiza a prioridade do AEE no contexto da escola regular, promovendo a inclusão como convivência na diversidade, o PDE-DF admite explicitamente a possibilidade de atendimento exclusivo em instituições especializadas. Essa previsão, ainda que possa atender a demandas pontuais e complexas, abre margem para a retomada de práticas segregadoras, na medida em que permite a exclusão institucionalizada de estudantes da escola comum. Como alertam Mantoan (2025) e Booth e Ainscow (2002), a inclusão não se reduz à presença física, mas implica em mudanças profundas nas culturas, políticas e práticas escolares. Tal abertura normativa representa um afastamento dos fundamentos da educação inclusiva que se baseia na transformação da escola para acolher a todos, e não na adaptação dos sujeitos às estruturas excludentes.

Ao permitir o encaminhamento de estudantes para unidades de ensino especializadas, o PDE-DF pode reforçar a concepção de que a escola regular não precisa rever suas barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais, esvaziando o sentido político e social da inclusão escolar como instrumento de justiça e equidade (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Nesse sentido, a lógica da segregação se traveste de atendimento especializado, quando, na realidade, perpetua a lógica da exclusão sob novos contornos.

Essa comparação revela, portanto, não apenas diferenças operacionais, mas tensões entre concepções de educação: uma baseada na transformação da escola (PNE) e outra ainda marcada por uma lógica de adaptação do estudante ao modelo escolar tradicional (PDE-DF).

Cabe, ainda, uma reflexão importante sobre o próprio conceito de inclusão: a inclusão se faz necessária, porque a exclusão ainda persiste. Precisamos aprender a aceitar e conviver com as diferenças na incompletude do ser e enxergar e conviver com o outro a partir da sua singularidade. Como ressalta Orrú (2024), em *O Re-Inventar da Inclusão*, a diferença não se repete, porque as pessoas são únicas. Assim, a inclusão não deve ser tão somente um princípio normativo, mas um compromisso com a humanização, permitindo que cada indivíduo exista e aprenda em sua singularidade.

Nesse sentido, a escola configura-se como o primeiro e mais relevante espaço social em que a diversidade deve ser reconhecida, respeitada e valorizada em sua plenitude. Não obstante, para que a educação cumpra seu papel verdadeiramente transformador e emancipador, tal como propôs Freire (1996; 2019), é necessário ultrapassar discursos normativos e avançar na efetivação concreta de políticas inclusivas. Compreender os avanços, os desafios persistentes e as lacunas na implementação da Meta 4 do PDE (2015-2024) é essencial para repensar práticas pedagógicas, qualificar as estratégias institucionais e assegurar, finalmente, que a inclusão não permaneça como um princípio abstrato, mas se consolide como um direito efetivo, sustentado por ações estruturantes, compromisso político e justiça social.

#### 4.4 Síntese Analítica da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015-2023)

**4.3.1. 2015 a 2018** – O Relatório de 2018 marca o início do processo sistemático de monitoramento do PDE, com foco na coleta, sistematização e análise dos dados referentes às 21 metas e 411 estratégias estabelecidas. Nesse primeiro ciclo (2015-2018), predominou um caráter descritivo e diagnóstico, voltado a identificar o estágio de implementação de cada meta e os desafios iniciais enfrentados pela SEEDF (2018), entre os quais se destacam a ausência de indicadores atualizados e a dificuldade de integração entre diferentes bases de dados. Esse período coincidiu com a fase de implantação do PDE-DF, instituído pela Lei n.º 5.499, de 14 de julho de 2015, e de adaptação local das metas e estratégias do PNE (2014-2024).

Em relação ao monitoramento, o relatório enfatiza que:

[...] para o processo de monitoramento e avaliação, a organização cronológica torna-se essencial, tendo em vista que o Plano deve ser um instrumento com o qual os gestores buscarão subsídios para elaboração dos planejamentos orçamentários visando o cumprimento das metas (SEEDF, 2018, p. 9).

A diretriz aponta para a necessidade de continuidade no acompanhamento das metas, de modo a garantir coerência temporal e permitir que as ações sejam mantidas independentemente das mudanças de gestão.

O documento também destaca que a efetividade do monitoramento depende da articulação entre o PDE e os instrumentos de planejamento público do DF. Além disso, postula que:

[...] no âmbito da Secretaria de Educação, os instrumentos de planejamento terão de se vincular ao Plano Distrital de Educação: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), Planejamento Estratégico, dentre outros (SEEDF, 2018, p. 9).

Por conseguinte, evidencia-se o esforço de integrar o PDE à lógica mais ampla do planejamento governamental, evitando que ele se restrinja a um documento de referência formal.

No que tange à Meta 4, o relatório define como prioridade a

[...] universalização do atendimento educacional aos estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com altas habilidades ou superdotação, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central (DPAC) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, assegurando a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, em unidades especializadas (SEEDF, 2018, p. 93).

O texto sugere uma motivação do DF em estruturar uma política de inclusão com escopo ampliado, contemplando diferentes perfis de estudantes. Nesse período, o relatório aponta avanços normativos e institucionais, especialmente o aumento das matrículas do público da educação especial em escolas regulares e a ampliação gradual da oferta do AEE (SEEDF, 2018, p. 97). Todavia, tais avanços concentraram-se nos aspectos quantitativos e nas etapas iniciais da educação básica, sem alcançar de modo equânime todas as regiões administrativas. Persistiram desafios significativos, como desigualdades territoriais, insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e fragilidades na infraestrutura escolar.

O próprio relatório reconhece limitações nos indicadores utilizados, afirmando que o indicador 4B “informa apenas o percentual de matrículas dos alunos que estudam em classes comuns, não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino, como o atendimento educacional especializado e o uso de salas de recursos.” (SEEDF, 2018, p. 97). Assim, os dados quantitativos, ainda que positivos, não permitem avaliar de forma aprofundada a qualidade dos processos inclusivos.

Esses avanços, embora relevantes, expressam o que Saviani (2013) denomina de “contradição entre o prescrito e o efetivado”, uma vez que o crescimento numérico das matrículas não se traduz, necessariamente, em transformações qualitativas das práticas pedagógicas. Nesse sentido, sob uma perspectiva crítica, observa-se que o movimento da inclusão se realiza condicionado pelas determinações materiais, carência de infraestrutura, insuficiência de formação docente e recursos pedagógicos, que delimitam a efetivação plena do direito à educação inclusiva.

A Tabela 1 apresenta o percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos, independentemente da idade, de estudantes com deficiência, com TEA e com AH/SD no período de 2015 a 2018.

**Tabela 1 – Percentual de matrículas em classes comuns I**

Indicador 4B		Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos, independentemente da idade, com deficiência, TEA e AH ou SD					Prazo	2024	Alcançou indicador?		NÃO
Meta Prevista	%	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
	N	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta Executada	%	16.299	16.255	16.462	16.930						
	N	71,51%	76,49%	80,30%	84,28%						
	%	11.656	12.435	13.220	14.270						
	N										

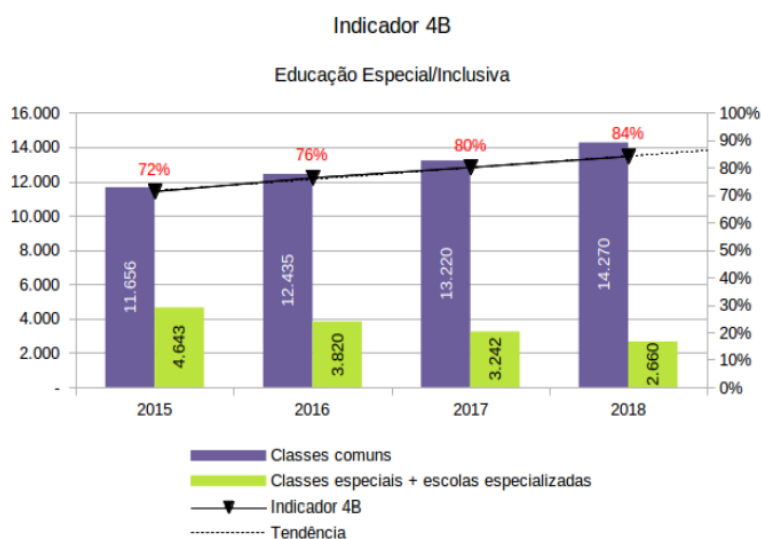
**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório de Monitoramento, SEEDF, 2018.

**Descrição:** Tabela organizada em colunas que apresenta o percentual de matrículas em classes comuns, conforme o Relatório de Monitoramento do ano de 2018.

Em 2018, foram atendidos 14.270 estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, como discutido anteriormente, tal indicador expressa apenas a dimensão quantitativa das matrículas, sem contemplar fatores qualitativos essenciais, como as condições de acessibilidade, o suporte do atendimento especializado e a disponibilidade de recursos pedagógicos. O relatório esclarece, ainda, que para a identificação desse contingente adotou-se “a idade em anos completos considerando a data de referência de 31 de março, seguindo o que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 06, de 21/10/2010” (SEEDF, 2018, p. 97).

A Figura 5 apresenta o gráfico referente ao indicador 4B da Meta 4 que revela o atendimento de estudantes com deficiência em classes comuns no DF no período de 2015 a 2018.

**Figura 5 – Indicador 4B da Meta 4**



**Fonte:** Elaborado pela Equipe Técnica do PDE com dados do Censo da Educação Básica 2015-2018.

**Descrição:** Figura que apresenta um gráfico do Indicador 4B da Meta 4 do PDE, representado nas cores roxa, verde claro e vermelho.

Em síntese, os dados indicam que, embora existam avanços institucionais e um crescimento gradual das matrículas em classes comuns, as condições materiais e organizacionais do sistema permanecem insuficientes para assegurar a plena materialização dos princípios da educação inclusiva no DF.

**2019** – O Relatório de Monitoramento e Avaliação do PDE-DF referente ao ano de 2019 aprofunda o processo de sistematização iniciado no ciclo anterior, ampliando o escopo analítico e alinhando seus procedimentos metodológicos às orientações estabelecidas pelo MEC. Logo na apresentação do documento, a SEEDF destaca que o monitoramento contínuo constitui exigência prevista no PNE e no PDE, envolvendo tanto compromisso institucional quanto mobilização social: “o Plano Distrital de Educação [...] ressalta a necessidade de seu monitoramento contínuo e avaliações periódicas, com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social” (SEEDF, 2019, p. 4). Entretanto, o monitoramento constitui dimensão estratégica da política educacional, desvelando que seu cumprimento depende não apenas de disposições legais, mas das condições políticas e institucionais que possibilitam sua efetivação.

No que tange à metodologia, o relatório evidencia mudanças importantes na forma de cálculo de diversos indicadores, decorrentes dos ajustes propostos pelo Inep no 2º Ciclo de Monitoramento do PNE. De acordo com o documento, “alguns indicadores tiveram suas formas de cálculo alteradas e seus dados atualizados” (SEEDF, 2019, p. 4), o que sugere o esforço de aprimoramento técnico, mas também a instabilidade das séries históricas que sustentam a análise do PDE. O próprio relatório chama atenção para esse desafio, ao esclarecer que, para todos os indicadores da educação básica, utiliza-se “a idade em anos completos considerando a data de referência de 31 de março” (SEEDF, 2019, p. 4), conforme determina a Resolução CNE/CEB n.º 6/2010.

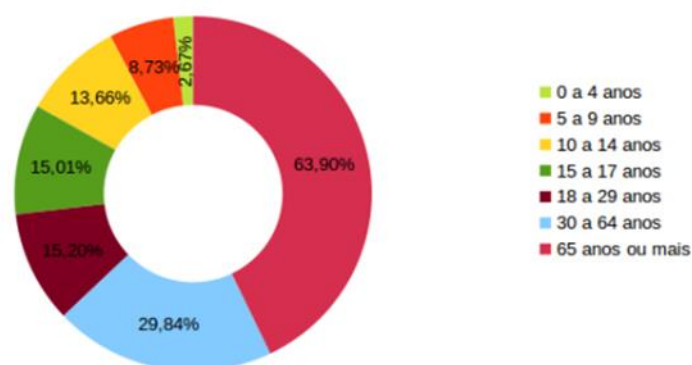
A análise evidencia que, embora o DF apresente uma elevada taxa de escolarização – com “90,4% da população com deficiência em idade escolar frequentava a escola” (SEEDF, 2019, p. 51) –, a formulação da Meta 4 impõe uma contradição estrutural. Ao ampliar o cálculo da universalização para toda a população com deficiência, independentemente da faixa etária, a meta torna-se materialmente inviável, uma vez que o universo considerado extrapola o campo educacional e abrange segmentos não escolares da população.

Todavia, ao incluir no indicador todas as pessoas com deficiência residentes no DF, a meta passa a incorporar um contingente majoritariamente composto por idosos, grupo que não integra o público da educação básica: “63,60% da população com deficiência tem mais de 65 anos” (SEEDF, 2019, p. 51). Essa incongruência entre o prescrito e as condições concretas de sua realização expressa, sob a lente do MHD,

uma contradição objetiva: o ideal normativo da universalização confronta-se com determinações materiais que o tornam inalcançável, revelando o desalinhamento entre formulação e realidade no âmbito da política educacional.

A Figura 6 ilustra a população com deficiência por faixa etária, conforme dados do relatório.

**Figura 6** – População com deficiência em relação à faixa etária



**Fonte:** Elaborado pela Equipe Técnica com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico 2010 (SEEDF, 2019, p. 52).

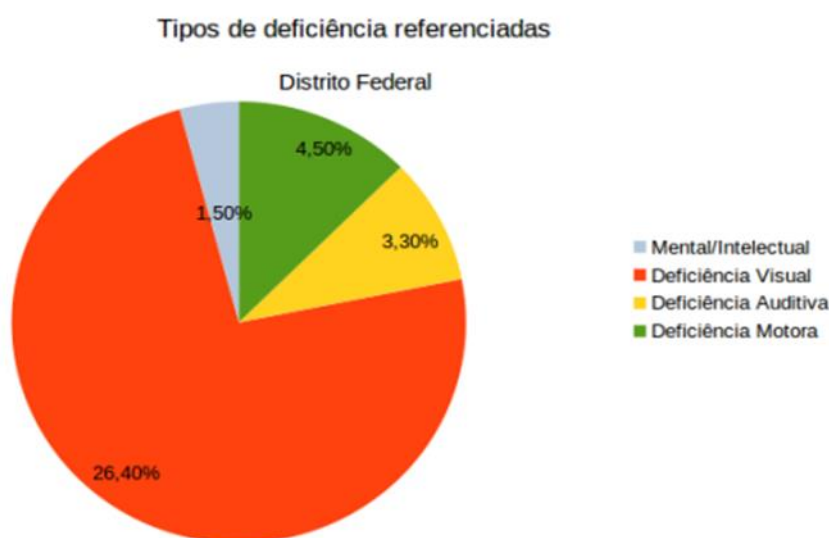
**Descrição:** Figura que apresenta um gráfico de pizza colorido, com o percentual da população com deficiência por faixa etária.

A distribuição etária apresentada no gráfico evidencia que a maior parte da população com deficiência no DF situa-se acima da idade escolar, o que ratifica a limitação estrutural do indicador da Meta 4. Ao abranger a totalidade da população, a meta torna-se estatisticamente inalcançável, produzindo um descompasso entre a proposição normativa e as possibilidades reais de avaliação no campo educacional.

Em relação ao indicador 4B, que monitora o percentual de estudantes público da educação especial matriculados em classes comuns, o relatório reafirma a limitação já apontada em 2018: “esse indicador informa apenas o percentual de matrículas, [...] não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino, como o atendimento educacional especializado e o uso de salas de recursos” (SEEDF, 2019, p. 53). Apesar disso, os dados mostram crescimento expressivo: “o índice de matriculados em classe comum passou de 71,51% em 2015 para 89,96% em 2019” (SEEDF, 2019, p. 53), sinalizando expansão do acesso.

No entanto, o relatório reconhece que tal crescimento não corresponde, necessariamente, à ampliação qualitativa das condições de aprendizagem e participação. Essa desarticulação aparece também na distribuição regional da população atendida e no perfil das deficiências: em 2019, “estudam em classes comuns 14.861 estudantes com deficiência [...], sendo predominante a deficiência intelectual, com 6.846 alunos” (SEEDF, 2019, p. 54). A Figura 7 demonstra quantitativamente os tipos de deficiências referenciadas:

**Figura 7 –** Tipos de deficiências no DF



**Fonte:** Elaborado pela Equipe Técnica com dados da Codeplan PDAD 2018 (SEEDF, 2019, p. 52).

**Descrição:** Figura que apresenta um gráfico de pizza colorido, mostrando os tipos de deficiência referenciadas no DF.

A predominância da deficiência intelectual, associada à heterogeneidade das condições regionais, indica desafios significativos na oferta de apoio pedagógico, formação docente e infraestrutura acessível, desafios que o relatório reconhece, mas não aprofunda.

Assim como no ciclo anterior, os avanços de 2019 permanecem circunscritos ao plano quantitativo, expressando aquilo que Saviani (2002, p. 123) denomina “contradição entre o prescrito e o efetivado”. A ampliação das matrículas, embora relevante, não se converte automaticamente em inclusão substantiva. A universalização permanece tensionada pelas condições materiais da escola pública, pela insuficiência de dados sobre o AEE e pelas fragilidades da política intersetorial.

Em síntese, o Relatório de 2019 revela um cenário marcado por progressos numéricos, por aprimoramentos metodológicos e por contradições estruturais que dificultam a materialização plena dos princípios da educação inclusiva no DF.

**2020** - O Relatório de Monitoramento do PDE-DF referente ao ano de 2020 aprofunda e sistematiza o processo avaliativo desenvolvido nos ciclos anteriores, reafirmando a centralidade do monitoramento contínuo como princípio da política educacional. Do ponto de vista metodológico, o relatório destaca a utilização das orientações presentes no *Caderno de Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação* (Brasil, 2015b), bem como o uso combinado de fontes diversas, Censo Escolar, IBGE, PDAD/Codeplan, dados orçamentários e bases internas da SEEDF.

Essa multiplicidade de fontes indica um esforço de qualificação técnica da avaliação, mas também expõe limites relacionados à disponibilidade, atualização e compatibilidade metodológica dos dados. O documento reconhece, inclusive, “situações pontuais” de inconsistências e diferenças metodológicas em anos anteriores (SEEDF, 2020, p. 11), o que revela dificuldades estruturais na construção de séries históricas consistentes.

No que se refere à Meta 4, o relatório de 2020 retoma tensões já evidenciadas em anos anteriores, especialmente entre a meta prevista e as condições concretas de sua implementação. O Indicador 4<sup>a</sup> sinaliza que: a proporção da população com deficiência que frequenta a escola, permanece limitado por divergências metodológicas, pois enquanto o Censo Demográfico identifica pessoas com “graus de dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus”, a LDB, o PNE e o Censo da Educação Básica adotam a definição de público-alvo da educação especial (SEEDF, 2020, p. 65). Essa incompatibilidade compromete a precisão dos cálculos e dificulta a estimativa real da população potencialmente atendida.

O relatório também destaca que, desde 2018, o uso da PDAD ampliou o contingente estimado de pessoas com deficiência, o que repercutiu no indicador. O percentual da população com deficiência que frequenta a escola passou de 11,82% em 2019 para 12,35% em 2020 (SEEDF, 2020, p. 66). Apesar desse crescimento numérico, o documento reconhece um limite estrutural relevante: “o Censo Demográfico de 2010 não identifica o grau de escolaridade das pessoas com deficiência” (SEEDF, 2020, p. 66), o que inviabiliza o monitoramento adequado da universalização.

A principal contradição identificada na análise do Indicador 4A é a mesma já evidenciada em 2019: a meta distrital inclui toda a população com deficiência, independentemente da idade. Como resultado, há um descompasso entre o objetivo de monitoramento e a realidade demográfica, pois “63,60% da população com deficiência tem mais de 65 anos” (SEEDF, 2020, p. 66). Essa escolha metodológica, derivada da redação da própria meta, torna inalcançável qualquer cálculo de universalização, visto que grande parte dessa população está em idade não escolarizável.

Essa contradição expressa a distância entre a formulação normativa, orientada por ideais de universalização, e as condições concretas de realização, marcadas pela insuficiência de dados, pela inadequação das categorias utilizadas e pela ausência de revisão crítica da meta no decorrer dos anos. Assim, o planejamento educacional se vê tensionado entre o prescrito e o possível, produzindo um cenário de avanços numéricos, mas também de limites estruturais.

O Indicador 4B apresenta resultados expressivos: o percentual de matrículas de estudantes público da educação especial em classes comuns passou de 71,51% em 2015 para 91,34% em 2020, totalizando 15.763 estudantes (SEEDF, 2020). O relatório afirma que esse indicador, porém, “informa apenas o percentual de matrículas [...] não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino, como o atendimento educacional especializado e o uso de salas de recursos” (SEEDF, 2020, p. 68). Essa constatação revela outra contradição: embora o DF apresente elevado índice de inclusão formal em classes comuns, a inclusão real, aquela que envolve condições pedagógicas, infraestrutura acessível e recursos adequados, permanece invisibilizada pelas métricas utilizadas.

O relatório apresenta, ainda, dados sobre a expansão da oferta do AEE. Segundo o documento, “a estratégia 4.25 [...] foi cumprida”, resultando em 557 Salas de Recursos, sendo 472 generalistas e 85 específicas (SEEDF, 2020, p. 69). O texto também destaca parcerias com oito instituições, entre elas APAE, ANDE, Associação Pestalozzi Brasília e UCB, para complementar o atendimento especializado e apoiar as famílias. Tais avanços reforçam uma tendência identificada nos relatórios anteriores: a ampliação institucional ocorre de modo desigual e, muitas vezes, dependente de parcerias externas, demonstrando limitações estruturais da rede pública para garantir, de forma autônoma, a plena oferta de serviços especializados.

Em síntese, o Relatório de 2020 aponta avanços quantitativos relevantes na matrícula de estudantes público da educação especial em classes comuns e na ampliação das Salas de Recursos. Contudo, indica também limitações significativas decorrentes de critérios metodológicos inconsistentes, ausência de dados populacionais atualizados, dependência de parcerias externas e insuficiência de indicadores qualitativos. Esses elementos configuram contradições entre a expansão formal da inclusão e as condições materiais que deveriam sustentar tal expansão. Assim, o relatório de 2020 revela um movimento que avança em números, mas ainda permanece limitado em termos de infraestrutura, equidade territorial e garantia plena do direito à educação inclusiva.

**2021** - No relatório de 2021, a análise da Meta 4 revela a continuidade das tensões estruturais já observadas nos ciclos anteriores. A SEEDF reafirma que o Indicador 4A permanece atravessado pela incompatibilidade metodológica entre as fontes de dados populacionais e os parâmetros normativos da política educacional. O documento destaca que o Censo Demográfico identifica pessoas com “diferentes graus de dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus” (SEEDF, 2021, p. 62), enquanto a LDB, o PNE e o Censo Escolar se referem ao público da educação especial. Essa divergência conceitual gera distorções no cálculo da população potencialmente atendida e fragiliza a aferição da universalização prevista na meta.

Além disso, o relatório em questão registra que, embora tenha havido uma redução no dado populacional estimado pela Codeplan, verificou-se, simultaneamente, um aumento do número de matrículas, com o indicador passando de 12,35% em 2020 para 15,42% em 2021 (SEEDF, 2021). Esse crescimento, contudo, não resolve o problema central, já que, como admite o próprio documento, “o Censo Demográfico de 2010 não identifica o grau de escolaridade das pessoas com deficiência” (SEEDF, 2021, p. 63), impossibilitando aferir a real demanda educacional do grupo.

Em relação ao Indicador 4B, o relatório em tela aponta a continuidade da expansão das matrículas em classes comuns, que alcançam 92,01% em 2021, representando um avanço de 20,5% no período 2015-2021 (SEEDF, 2021). Não obstante, o próprio documento reconhece a limitação substantiva desse indicador, uma vez que ele “não capta outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino”, como o AEE e as condições das salas de recursos (SEEDF, 2021, p. 65).

Dessa maneira, reproduz-se a contradição estrutural: o crescimento numérico das matrículas ocorre em paralelo à insuficiência de elementos que permitam avaliar a efetividade pedagógica da inclusão.

Embora o relatório destaque ações administrativas, como a manutenção de “1.111 turmas em salas de recursos generalistas e 255 específicas” (SEEDF, 2021, p. 64) e a realização de estudos de casos omissos, tais medidas não compensam a ausência de informações sobre condições materiais, formação docente, acessibilidade e acompanhamento do AEE, dimensões indispensáveis para a inclusão escolar. Assim, mantém-se o padrão dos ciclos anteriores: avanços quantitativos coexistem com limites estruturais que impedem a materialização plena da Meta 4.

**2022** - O 7º Relatório de Monitoramento de 2022 reafirma a persistência das tensões estruturais que atravessam a Meta 4 desde o início da vigência do PDE, sobretudo no que se refere à produção e uso dos indicadores oficiais. A SEEDF reconhece que o Indicador 4A continua assentado sobre bases metodológicas heterogêneas, já que o Censo Demográfico “identifica pessoas que têm diferentes graus de dificuldade permanente” (SEEDF, 2022, p. 94), enquanto a LDB e o PNE definem o público-alvo da educação especial. Essa incongruência, histórica e reiterada impede a mensuração rigorosa do avanço rumo à universalização e expõe um limite estrutural: a meta foi formulada com um escopo populacional que excede a capacidade de aferição dos instrumentos existentes.

Nesse contexto, o relatório registra um crescimento significativo do indicador, que passa de 12,35% em 2020 para 16,57% em 2022, baseado em projeções demográficas atualizadas do IPEDF (SEEDF, 2022). Contudo, o próprio documento reconhece que o Censo de 2010 “não identifica [...] o grau de escolaridade das pessoas com deficiência” (SEEDF, 2022, p. 94), o que inviabiliza a verificação do contingente fora da escola e, portanto, da suposta universalização prevista pela meta. A contradição torna-se evidente: o crescimento percentual indica esforço institucional, mas o indicador permanece incapaz de revelar a totalidade da demanda real, o que fragiliza conclusões sobre o alcance da política.

O Indicador 4B, por sua vez, mantém a tendência ascendente iniciada em 2015, alcançando 93,79% das matrículas em classes comuns em 2022. O relatório enfatiza que “estudam em classes comuns 17.657 estudantes” com deficiência, TEA ou AH/SD (SEEDF, 2022, p. 97), sinalizando consolidação das políticas de escolarização inclusiva. Entretanto, o próprio documento destaca que o indicador “não

capta fatores relacionados à qualidade da oferta”, como o AEE (SEEDF, 2022, p. 97). Assim, evidencia-se aqui um movimento contraditório: a expansão quantitativa expressa avanços formais, mas convive com lacunas materiais que limitam a efetivação plena do direito à educação inclusiva.

Por fim, a infraestrutura de apoio conta com “485 salas de recursos, 88 salas de apoio e 447 salas de serviço especializado” (SEEDF, 2022, p. 96). Mas esse crescimento não é confrontado com a demanda real nem com a distribuição territorial, o que impede avaliar se tais recursos superam, reproduzem ou aprofundam desigualdades intra-rede. O documento reconhece ações de estudos de caso e atendimentos individualizados, mas não discute suas condições de trabalho, força de trabalho disponível ou limites estruturais, elementos relevantes para a análise crítica da política.

A seguir, disponibiliza-se a Tabela 2, com os dados do Censo DF (2022) relativos às matrículas da Educação Especial (SEEDF, 2022, p. 96).

**Tabela 2 – Matrículas na Educação Especial (2022)**

<b>Matrículas na Educação Especial – 2022</b>	
Classe Especial	2.422
Atendimento Exclusivo	2.398
Atendimento Complementar	1.075
Classe Comum - Pública da SEEDF	12.626
Classe Comum – Conveniada	337
Educação Precoce	3.063

**Fonte:** elaborado pela autora com base no Censo DF, 2022.

**Descrição:** Tabela organizada em colunas que apresenta o número de matrículas na Educação Especial no Distrito Federal, com base no Censo de 2022.

Os dados da tabela apresentam as modalidades de atendimento ofertadas pela Educação Especial em 2022, com destaque para o predomínio das matrículas em classes comuns. Esse conjunto de informações aponta avanços institucionais, mas também sinaliza desafios persistentes na consolidação de uma política inclusiva. Nesse sentido, o relatório de 2023 aprofunda essa discussão ao apresentar a evolução mais recente desses indicadores e os limites enfrentados na reta final de vigência do PDE.

**2023** – A análise da Meta 4 no 8º relatório de 2023 e o último até o momento desvela um conjunto de contradições estruturais que continuam a comprometer a capacidade do DF de monitorar adequadamente a universalização do **AEE**. Embora o relatório apresente avanços numéricos relevantes, especialmente no que se refere ao aumento das matrículas e à ampliação da inclusão em classes comuns, torna-se evidente que tais progressos convivem com limitações técnicas e conceituais que permanecem sem solução.

A seguir, a Tabela 3 mostra o percentual da população que frequenta a escola no que concerne ao Indicador 4A. Para calculá-lo, foram utilizados os dados do Censo de 2010 entre os anos de 2015 e 2017. “Entre 2018 e 2022, foram utilizados os dados das Projeções Populacionais das Regiões Administrativas do Distrito Federal” (SEEDF, 2023, p. 86). A contradição explícita é que “para o monitoramento de 2023, os dados populacionais passaram a ser provenientes do Censo Demográfico 2022. Nos anos de 2021 a 2023, observa-se uma redução populacional se comparado ao período de 2018 a 2020” (SEEDF, 2023, p. 86). Ou seja, a própria base demográfica usada para calcular o indicador se transforma em um elemento de distorção, produzindo oscilações artificiais que impedem uma leitura concreta da realidade educacional e mascaram a real capacidade do sistema de garantir a universalização do atendimento.

**Tabela 3 – Percentual da população com deficiência que frequenta a escola**

<b>Indicador 4A</b>		<b>Percentual da população com deficiência que frequenta a escola</b>									
Meta Prevista	%	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	N	574.920	574.920	574.920	139.708	139.708	113.642	113.642	113.642	113.642	-
Meta Executada	%	2,84	2,83	2,86	12,12	11,82	12,35	15,42	16,57	17,22	-
	N	16.299	16.255	16.462	16.930	16.519	17.257	17.518	18.827	19.567	-
<b>Prazo: 2024</b>						<b>Alcançou o indicador?</b>					<b>Não</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no 8º Relatório de Monitoramento do PDE-DF (SEEDF, 2023, p. 86).

**Descrição:** Tabela organizada em colunas que apresenta o percentual da população com deficiência que frequenta a escola de acordo com os dados do Relatório de Monitoramento de 2023.

Essa mudança constante de fontes, ora o Censo de 2010, ora projeções populacionais, ora o Censo de 2022, revela não apenas um problema técnico, mas uma questão estrutural típica das políticas públicas em contextos marcados pela lógica gerencial neoliberal: a busca por metas universalizantes convive com a ausência das condições materiais, metodológicas e institucionais necessárias para mensurá-las com rigor (Saviani, 2013; Dardot; Laval, 2016). Nesse contexto, entende-se que essa contradição denota que o discurso oficial de inclusão se apoia em indicadores instáveis que não expressam a totalidade do fenômeno, funcionando como uma aparência de avanço que oculta a permanência de desigualdades estruturais na educação especial do DF.

O próprio documento reconhece que o Censo Demográfico trabalha com pessoas que “não conseguem ou têm diferentes graus de dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus”, enquanto a LDB, o PNE e o Censo Escolar da Educação Básica se referem ao público da educação especial, pessoas com deficiência, com TEA, com AH/SD (SEEDF, 2023, p. 86). Isto é, o indicador central da meta se apoia em conceitos populacionais distintos daqueles usados na política educacional, produzindo um cenário em que o crescimento do indicador não necessariamente reflete avanços reais de inclusão, mas sim artifícios metodológicos.

Além disso, o relatório admite que os novos dados provocaram “redução populacional se comparado ao período de 2018 a 2020” (SEEDF, 2023, p. 86). Assim, parte da elevação do Indicador 4A, que chega a 17,22%, deriva da diminuição do denominador, e não de uma ampliação substantiva do atendimento. A própria equipe técnica sugere, novamente, a revisão da meta, reconhecendo que ela é irrealista, porque “abrange toda a população, independente da faixa etária e deficiência” (SEEDF, 2023, p. 86). Essa admissão enfatiza a desvinculação entre a meta legal e a viabilidade empírica de seu monitoramento.

Outra contradição significativa diz respeito ao fato de que “o Censo Demográfico não identifica o grau de escolaridade das pessoas com deficiência” (SEEDF, 2023, p. 86). Apesar disso, esse instrumento é mantido como referência populacional para a meta, gerando um indicador cuja pretensão de universalização não é mensurável. Sem informação sobre a escolarização da população com deficiência, o monitoramento se torna intrinsecamente incompleto, embora ainda seja apresentado como parâmetro oficial de avaliação.

Por outro lado, o Indicador 4B apresenta crescimento contínuo e atinge 95,45% em 2023, o maior percentual da série totalizando 18.677 estudantes público da Educação Especial matriculados nas classes comuns (SEEDF, 2023). Entretanto esse avanço também suscita questionamentos, pois o indicador captura apenas a presença física dos estudantes com deficiência em classes comuns, sem considerar as condições necessárias para a inclusão efetiva, infraestrutura, formação docente, mediação e acessibilidade. Como alerta o relatório, ele “não capta outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino” (SEEDF, 2023, p. 89). Fatores que também fazem parte dos aportes da política de inclusão, como a redução do número de estudantes por sala, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EAA) preferencialmente na própria escola onde o/a estudante está matriculado/a, bem como a intersectorialidade com a saúde, precisam ser considerados no processo de efetivação da política. Assim, a elevação do indicador pode ocultar processos de inclusão meramente formais, sem garantia de suporte pedagógico adequado.

A Tabela 4 apresenta o Indicador 4B referente ao percentual de matrículas dos estudantes público da Educação Especial entre 2015 e 2023.

**Tabela 4 – Percentual de matrículas**

<b>Indicador 4B</b>		<b>Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos, independentemente da idade, com deficiência, TEA e AH ou SD</b>									
Meta Prevista	%	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
	N	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta Executada	%	16.299	16.255	16.462	16.930	16.519	17.257	17.518	18.827	19.567	-
	N	71,51	76,49	80,30	84,28	89,96	91,34	92,01	93,79	95,45	-
<b>Prazo: 2024</b>						<b>Alcançou o indicador?</b>					<b>Não</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no 8º Relatório de Monitoramento do PDE-DF (SEEDF, 2023, p. 89).

**Descrição:** Tabela organizada em colunas que apresenta o percentual de matrículas em classes comuns, conforme o Relatório de Monitoramento de 2023.

Embora o DF registre esforços institucionais, como a existência de 518 salas de recursos, 97 salas de apoio e 378 salas de serviço especializado, tais números coexistem com lacunas que afetam a progressividade da política. As ações de antecipação da matrícula, por exemplo, são apresentadas como estratégia para “aprimorar o atendimento ofertado” (SEEDF, 2023, p. 88), mas o relatório não discute se a rede possui capacidade instalada suficiente para absorver a demanda real identificada no Censo 2022. A ampliação da matrícula ocorre, portanto, dentro de um quadro institucional que não necessariamente acompanha, em igual ritmo, a complexidade das adaptações exigidas pelos estudantes.

Por fim, a solicitação de dados específicos ao IPEDF sobre a população de 4 a 17 anos, respondida com números de 2021, explicita outra incongruência: a meta depende de um indicador que carece de atualização regular e compatível com a política educacional, o que remete à dificuldade de monitoramento real e contínuo. Em outras palavras, a própria execução da meta aponta a ausência de uma arquitetura integrada de dados, essencial para políticas de inclusão.

#### 4.4.1 Análise crítica e interpretativa dos dados

No conjunto, os relatórios de 2018 a 2023 revelam um movimento dialético entre avanços institucionais e desafios estruturais. Entre os avanços, destacam-se a consolidação de um sistema permanente de monitoramento, a ampliação da base de dados educacionais e o fortalecimento da relação entre planejamento e avaliação (SEEDF, 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023). Entretanto, persistem desafios relacionados à fragmentação das políticas, às limitações orçamentárias e à insuficiente articulação entre os entes federativos, fatores que condicionam a efetividade das ações voltadas à inclusão educacional (Saviani, 2013; Cury; Tripodi, 2023). Essa dinâmica revela as contradições próprias da formulação e execução das políticas públicas: de um lado, a intenção normativa de universalizar o direito à educação; de outro, as determinações econômicas, políticas e ideológicas que configuram seus limites materiais.

A leitura dos relatórios de monitoramento entre 2018 e 2023 permite reconhecer que as categorias inclusão escolar e equidade educacional não apenas se apresentam como metas normativas, mas se inscrevem no movimento histórico da política educacional do DF como expressões de mediações essenciais entre o

discurso democrático e a materialidade das práticas institucionais. Observa-se, nesse conjunto documental, um esforço institucional de ampliar o acesso e promover condições de permanência dos estudantes que são o público da educação especial, aspectos associados à inclusão escolar, ao mesmo tempo em que se evidenciam as desigualdades que afetam o acesso ao AEE, a precarização do trabalho docente e os recursos pedagógicos, dimensões diretamente vinculadas à equidade educacional.

No contexto desta pesquisa, analisar o cumprimento da Meta 4 do PDE (2015-2024) sob o prisma da totalidade significa reconhecer que as políticas de inclusão escolar não existem de modo isolado, mas se articulam às contradições estruturais da sociedade capitalista, aos limites das políticas públicas e às disputas ideológicas em torno do direito à educação.

Nesse sentido, a inclusão escolar não se reduz à inserção física dos estudantes nas classes comuns, mas expressa um direito humano básico que demanda condições concretas, materiais, pedagógicas, profissionais e atitudinais para seu pleno desenvolvimento. Isso significa que o avanço do número de matrículas, embora relevante, não assegura equidade educacional se as barreiras estruturais permanecerem as mesmas. Nos relatórios analisados, essa articulação tensa se expressa tanto nos indicadores de expansão da oferta do AEE quanto nos registros de limitações estruturais relacionadas à força de trabalho e às condições materiais das escolas, como a carência de profissionais especializados, a rotatividade docente e as fragilidades de infraestrutura, elementos que denotam os limites do processo.

A partir da categoria contradição, torna-se possível compreender que os avanços registrados na política educacional do DF coexistem com limites que não resultam de falhas pontuais, mas das próprias condições estruturais que organizam o sistema educacional. Essa dinâmica evidencia tensões constitutivas entre o que é prescrito e o que se materializa na prática, expressando o conflito entre o universal e o particular que caracteriza a historicidade das políticas públicas (Saviani, 2013; Netto, 2011). De um lado, observa-se a universalização prescrita, consagrada nos marcos legais e nos discursos institucionais, e, por outro, a capilaridade limitada das ações, que alcançam as escolas e os estudantes de maneira desigual, revelando barreiras orçamentárias, administrativas e pedagógicas.

Nesse cenário, as contribuições de Kuenzer (2005; 2007) permitem aprofundar a compreensão dessas contradições ao demonstrar que processos de inclusão podem, paradoxalmente, operar como mecanismos de reprodução da desigualdade. A autora defende que as políticas educacionais e trabalhistas contemporâneas se organizam segundo a lógica da “exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados”, o que dialeticamente é complementada “pela [...] inclusão excludente na ponta da escola” (Kuenzer, 2007, p. 1165). No campo educacional, essa inclusão excludente se manifesta quando o acesso é ampliado, mas sustentado por práticas e dispositivos que não garantem padrões de qualidade, resultando em processos formativos precarizados. Assim, estratégias, muitas vezes mobilizadas para melhorar indicadores, como a progressão automática, podem configurar como formas distorcidas de inclusão voltadas apenas a “melhorar as estatísticas educacionais” (Kuenzer, 2005, p. 15). Ao demonstrar essa lógica estrutural, Kuenzer (2005) contribui para compreender que os avanços quantitativos observados nos relatórios do PDE-DF nem sempre se convertem em equidade educacional, revelando a permanente tensão entre incluir formalmente e excluir materialmente.

Além disso, denota-se a contradição entre uma produção normativa progressista, alinhada aos princípios da educação inclusiva, e a execução condicionada pela lógica neoliberal, que subordina o direito à educação a critérios de racionalização, eficiência, redução de custos e responsabilização individual (Dardot; Laval, 2016). Soma-se a esse quadro o distanciamento entre o discurso da inclusão e a persistência de práticas segregadoras ou compensatórias no cotidiano escolar, mesmo com dispositivos legais que orientam em sentido contrário (Mantoan, 2015; Orrú, 2024). Esses elementos aprofundam o caráter estrutural das tensões que atravessam o PDE-DF.

Tais contradições, longe de representarem incoerências circunstanciais, expressam limites estruturais da política educacional e revelam como o sistema tensiona, transforma e, simultaneamente, reproduz desigualdades históricas. Mostram, ainda, que as ações voltadas à inclusão e à equidade educacional permanecem condicionadas por determinações econômicas, ideológicas e institucionais que restringem o alcance e a efetividade das políticas implementadas.

É nesse ponto que a reflexão de Saviani (2002; 2024) sobre a natureza pendular, descontínua e tortuosa da política educacional brasileira se torna elucidativa. A oscilação entre centralização e descentralização, entre expansão de direitos e retração financeira, sustenta a persistência de contradições estruturais. Como evidenciado nos relatórios, o DF avança na construção de instrumentos de planejamento e monitoramento, mas encontra limites na execução, fortemente condicionada por restrições orçamentárias, racionalização de recursos e fragmentação das políticas, um traço típico da dinâmica pendular e da prevalência de interesses privados travestidos de interesse público, como aponta o autor.

Ao considerar a categoria de mediação, observa-se que os relatórios funcionam como dispositivos que articulam universalidade e particularidade: de um lado, expressam os princípios normativos consagrados no PDE-DF e no PNE; de outro, revelam as condições concretas das escolas, suas demandas, tensões e desafios. A mediação aparece nas ações formativas, na produção de indicadores, na criação de fluxos de acompanhamento e na tentativa de aproximar os instrumentos legais da prática escolar. Contudo, a insuficiência dessas mediações, seja pela falta de infraestrutura, pela precarização do trabalho docente ou pela baixa articulação intersetorial, evidencia que a plena efetivação da inclusão e da equidade depende de uma transformação mais profunda das condições materiais do trabalho pedagógico.

Sob esse enfoque, a inclusão escolar não se reduz ao acesso formal, como matrícula e oferta de AEE, mas ao modo como a escola e o sistema educacional respondem às diferenças, reconhecendo-as como constitutivas da educação pública. Do mesmo modo, a equidade educacional exige políticas capazes de enfrentar desigualdades estruturais, garantindo que os estudantes tenham acesso real, e não apenas formal, aos meios necessários para aprender e se desenvolver. Essas categorias, ao serem relacionadas às limitações identificadas nos relatórios, reforçam a complexidade do processo de inclusão na rede pública do DF.

Diante desse cenário, a leitura dos relatórios de monitoramento, sob a perspectiva de Marx e Engels (2001) aplicada ao contexto distrital, revela que, embora o PDE-DF tenha avançado na institucionalização e no aperfeiçoamento das práticas avaliativas, a Meta 4 permanece como um espaço de conflito entre o ideal democrático de inclusão e as condições concretas que estruturam o sistema. Tais tensões refletem o impacto de políticas orientadas pela lógica neoliberal, que tendem a subordinar o direito à educação aos princípios de eficiência, produtividade e responsabilização

individual (Dardot; Laval, 2016). Assim, os relatórios não apenas atestam o cumprimento de metas, mas traduzem os movimentos históricos e ideológicos que moldam a política de educação inclusiva no DF.

Sob essa perspectiva dialética, as políticas de inclusão analisadas revelam o constante movimento contraditório entre o ideal de universalização e as condições materiais de sua execução. Portanto, o cumprimento da Meta 4 não se realiza de maneira linear, mas se constitui como síntese provisória das lutas, disputas e resistências que configuram a materialidade da política educacional no DF.

Em síntese, a análise longitudinal dos relatórios de monitoramento (2018-2023) demonstra que a implementação da Meta 4 se desenvolveu entre avanços graduais e contradições persistentes, revelando o descompasso estrutural entre a normatividade inclusiva e as condições materiais que orientam a política educacional do DF. Apesar dos progressos na produção de indicadores, no fortalecimento do monitoramento e no aumento das matrículas em classes comuns, os desafios metodológicos, institucionais e infraestruturais, ainda condicionam a consolidação de uma política efetivamente universal e equitativa. Tais evidências oferecem subsídios fundamentais para a elaboração do novo PDE, com redação final prevista para 2026, cuja necessidade de incorporar criticamente as tensões e lições do ciclo anterior se revela urgente para que a inclusão deixe de ser apenas uma promessa normativa e se materialize como prática social.

## **5 PRODUTO TÉCNICO: INSTRUMENTO QUALITATIVO DE ESCUTA E ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Quando se conhece uma realidade apenas por relatórios, corre-se o risco de nunca conhecê-la de verdade. (Inspirado em Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe)

Esta seção dedica-se à apresentação do Produto Técnico desenvolvido a partir dos resultados e das análises realizadas ao longo da pesquisa. O material emerge como resposta direta às fragilidades identificadas nos processos de monitoramento da política de inclusão escolar no DF, não obstante os avanços já registrados institucionalmente. Ao propor um instrumento de natureza qualitativa, a seção explicita seus fundamentos, objetivos e potencial de aplicação, situando-o como mediação analítica entre os dados governamentais e as experiências concretas vividas pelos sujeitos da política educacional.

### **5.1 Finalidade do produto técnico**

O Produto Técnico decorrente desta pesquisa consiste na proposição de um Instrumento Qualitativo de Escuta e Análise das Mediações da Educação Inclusiva, voltado ao aprimoramento dos processos de monitoramento e avaliação da Meta 4 do PDE (2015-2024). Tal instrumento busca subsidiar a produção sistemática de dados qualitativos, capazes de complementar os indicadores predominantemente quantitativos utilizados nos Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PDE-DF, ampliando a capacidade analítica da política pública e qualificando a leitura sobre a efetivação do direito à educação inclusiva no DF. Ao responder às lacunas identificadas no processo de monitoramento da política de inclusão escolar, configura-se como mediação analítica entre os dados institucionais e as experiências concretas dos sujeitos da política educacional.

### **5.2 Justificativa da proposição**

A análise desenvolvida nesta dissertação evidenciou a persistência de fragilidades estruturais, marcadas pela ausência de indicadores qualitativos e pela escuta limitada dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Malgrado a ampliação progressiva dos mecanismos de monitoramento no período, permanecem

subexpostas as desigualdades territoriais, pedagógicas e intersetoriais que atravessam a política de inclusão escolar no DF. Tal lacuna compromete a apreensão das mediações concretas que condicionam o direito à educação, reduzindo o monitoramento a uma leitura predominantemente normativa, administrativa e procedimental (Saviani, 2013; 2024; Souza; Almeida; Figueiredo, 2018; Lima, 2017).

A análise empírica dos Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PDE-DF (2015-2023) revelou que os indicadores mobilizados se concentram majoritariamente em dados de matrícula, expansão numérica do AEE, produção de instrumentos normativos e registros administrativos. Esses indicadores não incorporam informações sobre a qualidade das práticas inclusivas, as condições reais de funcionamento do atendimento, as experiências dos estudantes e famílias, nem as condições concretas de trabalho docente.

Ademais, observou-se a ausência de dados sobre permanência escolar, trajetórias educacionais, participação dos estudantes nas atividades escolares, efetividade do AEE no processo de aprendizagem, impactos das condições de infraestruturas arquitetônicas e efeitos das desigualdades territoriais. Além disso, os relatórios não explicitam de forma sistemática as contradições entre a expansão formal da política e a precarização material de sua execução, produzindo uma representação parcial da realidade da inclusão escolar, marcada mais pela lógica do cumprimento de metas do que pela compreensão crítica dos processos educativos concretos (Souza; Almeida; Figueiredo, 2018). Essa dinâmica revela a hegemonia de uma racionalidade neoliberal de gestão das políticas públicas, na qual o controle quantitativo dos resultados obscurece as determinações materiais e sociais que condicionam a efetivação do direito à educação inclusiva.

### **5.3 Fundamentação teórico-metodológica**

Compreende-se que as políticas educacionais se materializam nas relações sociais concretas e que os indicadores quantitativos, isoladamente, são insuficientes para descortinar as contradições entre prescrito e vivido, entre normatividade inclusiva e condições reais de escolarização. Sob essa ótica, o produto técnico busca captar as mediações sociais, pedagógicas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. O objetivo é compreender como a Meta 4 se realiza nas práticas, nas percepções e

nas experiências dos sujeitos (Marx, 2001; Netto, 2011, 2020; Saviani, 2013), superando uma apreensão meramente formal e abstrata da política pública.

Do ponto de vista metodológico, o instrumento se fundamenta na abordagem qualitativa e na análise documental crítica, articuladas à perspectiva do MHD, que compreende a realidade social como uma totalidade contraditória, histórica e mediada (Marx, 2001; Netto, 2011; 2020). A escuta dos sujeitos é entendida como dimensão epistemológica central da produção do conhecimento, pois permite acessar as determinações concretas que não aparecem nos registros administrativos e nos indicadores formais. Conforme aponta Minayo (2012), a pesquisa qualitativa possibilita apreender sentidos, percepções, práticas e experiências que expressam a materialidade social dos processos políticos. No mesmo sentido, Bardin (2011) destaca que a produção e a interpretação de dados qualitativos permitem revelar conteúdos latentes, contradições e estruturas simbólicas que atravessam os fenômenos sociais. Assim, a aplicação dos questionários não se configura como mera coleta de opiniões, mas como instrumento de apreensão das mediações históricas, sociais e institucionais que condicionam a política de inclusão escolar no DF.

#### **5.4 Estrutura do instrumento**

Considerando as evidências empíricas produzidas nesta pesquisa, especialmente aquelas relacionadas à precarização das condições de trabalho docente, à rotatividade de profissionais, à sobrecarga de demandas institucionais e às desigualdades territoriais no DF, o instrumento qualitativo amplia as condições objetivas de produção da educação inclusiva. Parte-se do pressuposto, numa perspectiva dialética, de que a efetivação do direito à educação não se realiza apenas no plano das intenções normativas ou das práticas pedagógicas isoladas, mas está diretamente condicionada pelas condições materiais, institucionais e organizacionais que estruturam o trabalho educativo. Assim, o instrumento passa a contemplar, de modo sistemático, dimensões relacionadas ao trabalho docente, à gestão do tempo pedagógico, à disponibilidade de profissionais, às barreiras territoriais e às tensões entre demandas burocráticas e processos de ensino e aprendizagem.

O instrumento possui três versões articuladas de questionários: uma destinada aos estudantes público da educação especial, outra aos familiares/responsáveis e a última aos profissionais da educação. Esses questionários são organizados a partir

de eixos analíticos relacionados aos indicadores da Meta 4, tais como: acesso à matrícula em classes comuns, oferta e funcionamento do AEE, condições de acessibilidade, práticas pedagógicas inclusivas, formação e condições de trabalho docente, articulação intersetorial e participação da comunidade escolar.

A partir dessa organização, o instrumento foi concebido de modo a dialogar diretamente com os indicadores da Meta 4, especialmente aqueles relacionados ao acesso, à permanência, à qualidade do AEE, à formação docente, à acessibilidade, à articulação intersetorial e à equidade territorial. Sua aplicação permitirá produzir dados qualitativos capazes de complementar, tensionar e reinterpretar os indicadores existentes, ampliando a densidade analítica dos relatórios e fortalecendo o caráter democrático, participativo e crítico do monitoramento das políticas públicas educacionais (Mainardes, 2006; Souza; Almeida; Figueiredo, 2018; Abers; Silva; Tatagiba, 2018).

Como desdobramento futuro, propõe-se que esse instrumento seja aplicado em caráter piloto nas CREs, podendo ser progressivamente aprimorado e institucionalizado no âmbito do próximo PDE (2025-2034). Essa institucionalização contribuirá para a construção de uma política de inclusão mais sensível às realidades locais, às desigualdades territoriais e às vozes historicamente silenciadas no processo de formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Assim, o produto técnico reforça o entendimento de que a inclusão escolar não se realiza apenas por normativas e dispositivos legais, mas por práticas sociais historicamente construídas e, portanto, transformáveis. Tal mudança pressupõe a ação consciente, coletiva e organizada dos sujeitos que compõem a escola pública do DF (Saviani, 2024; Freire, 1996), contribuindo para afirmar a educação inclusiva como direito social, prática emancipatória e projeto político de transformação da realidade.

#### 5.4.1 Matriz Analítica

A matriz analítica apresentada sistematiza a relação entre os eixos da Meta 4, os indicadores monitorados, os grupos de participantes e as questões dos questionários, explicitando o percurso analítico do instrumento. Sua função é evidenciar a coerência entre os objetivos da política, os dados qualitativos produzidos e as categorias do MHD, permitindo apreender as mediações e contradições que atravessam a efetivação da educação inclusiva.

**Quadro 9 – Matriz analítica do instrumento qualitativo de escuta e análise das mediações da educação inclusiva**

(Continua)

<b>Eixo da Meta 4 do PDE-PF</b>	<b>Indicadores de Monitoramento</b>	<b>Grupo de Participantes</b>	<b>Questões do Instrumento</b>	<b>Categoria Analítica (MHD)</b>
<b>Acesso à escolarização em classes comuns</b>	Matrícula em classes comuns da rede regular	Estudantes	Q1, Q2, Q3	Mediação institucional; Contradição entre norma e prática
		Familiars	Q1, Q2, Q3	Mediação institucional; Totalidade
		Profissionais	Q9, Q11	Contradição; Mediação política
<b>Permanência e trajetória escolar</b>	Permanência na escola; evasão; continuidade da trajetória educacional	Estudantes	Q3, Q8, Q12	Totalidade; Mediação social
		Familiars	Q10, Q11, Q12	Totalidade; Mediação intersetorial
<b>Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b>	Oferta, funcionamento e articulação do AEE com a sala comum	Estudantes	Q4, Q5, Q6	Mediação pedagógica
		Familiars	Q4, Q5, Q6	Mediação institucional
		Profissionais	Q4, Q5, Q6	Contradição entre política e condições materiais
<b>Aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas</b>	Acompanhamento da aprendizagem; adaptação curricular	Estudantes	Q7, Q8, Q9	Mediação pedagógica
		Profissionais	Q7, Q8	Contradição pedagógica; Mediação
<b>Condições de acessibilidade</b>	Acessibilidade física, pedagógica e comunicacional	Estudantes	Q9	Mediação material
		Familiars	Q9	Totalidade
		Profissionais	Q3, Q6	Mediação estrutural

**Quadro 9 – Matriz analítica do instrumento qualitativo de escuta e análise das mediações da educação inclusiva**

(Conclusão)

<b>Eixo da Meta 4 do PDE-PF</b>	<b>Indicadores de Monitoramento</b>	<b>Grupo de Participantes</b>	<b>Questões do Instrumento</b>	<b>Categoria Analítica (MHD)</b>
<b>Formação e condições de trabalho docente</b>	Formação continuada; condições objetivas de trabalho	Profissionais	Q1, Q2, Q3	Contradição estrutural; Mediação
<b>Articulação intersetorial</b>	Integração entre educação, saúde, assistência e transporte	Familiares	Q9, Q10	Mediação intersetorial
		Profissionais	Q9, Q10	Totalidade
<b>Gestão, acompanhamento e avaliação da política</b>	Monitoramento da Meta 4; produção de relatórios	Profissionais	Q9, Q10, Q11, Q12, Q13	Contradição; Totalidade
<b>Participação e escuta dos sujeitos</b>	Participação estudantil e familiar nas decisões escolares	Estudantes	Q10, Q12	Mediação Social
		Familiares	Q7, Q8	Mediação política
		Profissionais	Q12	Contradição democrática

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da Meta 4 do PDE-DF (2015–2024) e da fundamentação teórico-metodológica da pesquisa (2025).

**Descrição:** Tabela organizada em colunas que apresenta a matriz analítica do instrumento qualitativo de escuta e análise das mediações da educação inclusiva.

Diante dessa organização analítica, apresentam-se, a seguir, os roteiros que compõem o Instrumento de Escuta e Análise das Mediações da Educação Inclusiva. Estruturados a partir dos eixos da Meta 4 do PDE, os questionários traduzem – em perguntas direcionadas aos diferentes sujeitos da política (estudantes, familiares e profissionais da educação) – as categorias analíticas que fundamentam este produto técnico. Sua formulação busca apreender, de modo articulado, as condições de acesso, permanência, aprendizagem e participação, bem como as mediações pedagógicas, institucionais e sociais do cotidiano escolar. Ao explicitar essas dimensões, os instrumentos possibilitam compreender como a política de inclusão se materializa nas experiências vividas, revelando tensões, limites e possibilidades que não emergem nos indicadores quantitativos, mas que são determinantes para a efetivação do direito à educação inclusiva.

#### 5.4.2 Questionários qualitativos por grupo de participantes relacionados aos eixos da Meta 4 do PDE-DF

Os questionários tomam como eixo articulador uma questão norteadora comum que orienta a produção e a análise dos dados qualitativos:

*Quais mediações sociais, pedagógicas e institucionais condicionam a efetivação do direito à educação inclusiva?*

A escolha dessa questão norteadora se fundamenta numa perspectiva crítica, que compreende as políticas educacionais como processos históricos, contraditórios e mediados por múltiplas determinações sociais, institucionais e pedagógicas (Marx, 2001; Netto, 2011; 2020; Saviani, 2013). Ao deslocar o foco da análise dos resultados formais para as mediações que atravessam o cotidiano escolar, busca-se apreender como o direito à educação inclusiva se concretiza ou é limitado nas experiências vividas pelos sujeitos da política. Dessa maneira, os questionários constituem instrumentos de investigação dessas mediações, permitindo identificar tensões entre a normatividade da Meta 4 do PDE-DF e as condições reais de acesso, permanência, aprendizagem e participação no contexto escolar.

5.4.3 Questionário para estudantes da Educação Especial (A linguagem será adequada conforme a faixa etária dos/das participantes)

**Eixo 1 – Acesso e permanência (Meta 4 – matrícula em classes comuns)**

1. Você estuda em turma comum com outros estudantes? ( ) Sim ( ) Não
2. Você se sente acolhido/a na escola? Por quê?
3. Já pensou em sair da escola alguma vez? Se sim, o que motivou esse sentimento?

**Eixo 2 – Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

4. Você participa do AEE? ( ) Sim ( ) Não
5. O AEE ajuda você a aprender melhor? Explique.
6. O AEE acontece na sua escola ou em outro local?

**Eixo 3 – Práticas pedagógicas e de acessibilidade**

7. Os professores explicam os conteúdos de formas diferentes quando necessário?
8. Você consegue acompanhar as atividades em sala de aula?
9. A escola tem recursos (materiais, tecnologia, adaptações) que ajudam você a aprender?
10. Seus professores mudam muitas vezes durante o ano?  
( ) Sim ( ) Não
11. Quando muda o professor ou alguém que te ajuda, isso atrapalha você? Como?
12. Você acha que os professores têm tempo para te ajudar quando precisa?  
( ) Sim ( ) Não

**Eixo 4 – Relações e participação**

13. Você sente que sua opinião é ouvida na escola?
14. Como é sua relação com colegas e professores?
15. O que precisaria mudar para que a escola fosse melhor para você?

5.4.4 Questionário para Familiares ou Responsáveis

**Eixo 1 – Acesso e trajetória escolar**

1. Seu filho(a) está matriculado em turma comum? ( ) Sim ( ) Não
2. Houve dificuldades para conseguir a matrícula? Quais?

3. Já foi sugerido outro tipo de atendimento fora da escola regular?

### **Eixo 2 – AEE e serviços de apoio ao estudante**

4. Seu filho(a) tem acesso ao AEE?

5. O AEE atende às necessidades educacionais dele(a)?

6. Há articulação entre AEE e sala comum?

### **Eixo 3 – Comunicação escola–família**

7. A escola dialoga com você sobre o processo de aprendizagem do seu filho(a)?

8. Você participa de reuniões e decisões sobre o atendimento educacional?

### **Eixo 4 – Condições institucionais e intersetoriais**

9. A escola orienta sobre acesso a serviços de saúde, assistência ou transporte?

10. Há apoio suficiente do poder público para garantir a permanência escolar?

11. Seu filho(a) já teve troca frequente de professores ou profissionais de apoio?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, isso impactou o processo de aprendizagem? Como?

12. Você percebe falta de profissionais na escola (professores, monitores, AEE)?

( ) Sim ( ) Não

13. A escola consegue acompanhar adequadamente seu filho(a) ou há dificuldades relacionadas à falta de tempo ou estrutura?

14. Há dificuldades relacionadas ao território (distância, transporte, acesso à escola)?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, quais?

### **Eixo 5 – Avaliação geral da política**

15. O que mais dificulta a inclusão do seu filho(a) na escola?

16. O que deveria mudar para garantir uma educação inclusiva de qualidade?

#### 5.4.5 Questionário para Profissionais da Educação

### **Eixo 1 – Condições de trabalho e formação**

1. Você recebeu formação específica para atuar com educação inclusiva? ( ) Sim

( ) Não

2. Considera essa formação suficiente para a prática cotidiana? ( ) Sim ( ) Não
3. Como avalia suas condições de trabalho para atender estudantes público da educação especial?

### **Eixo 2 – Organização do AEE**

4. Há AEE funcionando adequadamente na escola?
5. Existe articulação entre professor da sala comum e professor do AEE?
6. O tempo e os recursos disponíveis são suficientes?

### **Eixo 3 – Práticas pedagógicas**

7. É possível adaptar currículo e avaliações?
8. Quais são os principais obstáculos pedagógicos à inclusão?

### **Eixo 4 – Gestão e política pública**

9. A gestão escolar apoia práticas inclusivas?
10. As orientações da SEEDF dialogam com a realidade da escola?

### **Eixo 5- Contradições da política**

11. Quais distâncias você percebe entre a Meta 4 e a realidade escolar? Há distância entre o que a política prevê e o que é possível realizar?
12. O que os relatórios de monitoramento não captam sobre a inclusão?
13. Quais barreiras mais limitam a efetivação da Meta 4?

### **Eixo 6 – Condições objetivas de trabalho e organização da política**

14. Há falta ou rotatividade de profissionais na escola (professores, monitores, AEE)?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, como isso impacta o atendimento aos estudantes?

15. Com que frequência há substituição de profissionais durante o ano letivo?

( ) Nunca ( ) Pouco ( ) Frequentemente ( ) Muito frequente

16. Você dispõe de tempo institucionalizado para planejamento colaborativo com o AEE ou equipe pedagógica?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, com que frequência?

17. Como você avalia sua carga de trabalho em relação às demandas da inclusão?  
( ) Adequada ( ) Elevada ( ) Muito elevada
18. As demandas burocráticas (relatórios, registros, formulários) interferem no tempo destinado ao planejamento e à prática pedagógica?  
( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Frequentemente ( ) Sempre
19. Descreva como as exigências administrativas impactam seu trabalho pedagógico.
20. As condições materiais da escola (recursos, infraestrutura, apoio técnico) são suficientes para garantir a inclusão?  
( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não
21. Existem diferenças entre escolas ou regiões quanto às condições de inclusão? Quais?

Ao alimentar os indicadores da Meta 4 a partir das mediações sociais, pedagógicas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar, o produto técnico amplia a densidade analítica do monitoramento, tensiona leituras meramente formais da política pública e fortalece uma perspectiva crítica e democrática de avaliação da efetivação do direito à educação inclusiva no DF.

Nesse sentido, para que o instrumento proposto ultrapasse o plano conceitual e se constitua como mediação efetiva no aprimoramento do monitoramento da política de inclusão escolar, torna-se fundamental delinear estratégias concretas de aplicação. Considerando a complexidade territorial da rede pública de ensino do DF e a posição estratégica das CREs na articulação entre a gestão central e as unidades escolares, propõe-se, a seguir, um plano de aplicação piloto do produto técnico. Tal plano visa testar sua viabilidade metodológica, assegurar sua aderência institucional e potencializar sua capacidade de produzir dados qualitativos sistematizados que subsidiem, de forma crítica e situada, os processos de acompanhamento e avaliação da Meta 4 do PDE.

### **5.5 Plano de aplicação piloto do Produto Técnico nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs)**

Com vistas a garantir a viabilidade, a consistência metodológica e a aderência institucional do Produto Técnico proposto, sugere-se sua aplicação em caráter piloto no âmbito das CREs da SEEDF. As CREs ocupam uma posição estratégica na

estrutura administrativa da SEEDF, atuando como instâncias intermediárias entre a gestão central e as unidades escolares, o que as torna espaços privilegiados para a mediação, sistematização e devolutiva das informações produzidas no cotidiano das escolas.

A aplicação piloto tem como objetivo principal produzir dados qualitativos sistematizados capazes de alimentar e tensionar os indicadores da Meta 4 do PDE, ampliando a compreensão sobre as condições reais de efetivação da política de educação inclusiva nos diferentes territórios do DF. De forma específica, busca-se: (a) captar as percepções e experiências de estudantes público da educação especial, familiares/responsáveis e profissionais da educação; (b) identificar mediações sociais, pedagógicas e institucionais que condicionam o acesso, a permanência e a aprendizagem; e (c) explicitar desigualdades territoriais e intersetoriais que não emergem nos relatórios predominantemente quantitativos.

O plano piloto poderá ser desenvolvido em quatro etapas articuladas. A **primeira etapa** consiste na seleção de três CREs participantes, priorizando critérios de diversidade territorial, socioeconômica e de organização da oferta do AEE, de modo a contemplar realidades distintas da rede pública. Nessa fase, será realizada a apresentação do instrumento às equipes técnicas das CREs, com orientações quanto aos objetivos, aos eixos analíticos e aos procedimentos de aplicação, assegurando adesão institucional.

A **segunda etapa** refere-se à aplicação dos questionários nas unidades escolares vinculadas às CREs selecionadas. Os instrumentos poderão ser aplicados em formato digital ou impresso, conforme as condições locais, respeitando princípios éticos, como o consentimento informado, a confidencialidade das respostas e a acessibilidade comunicacional para os/as estudantes público da educação especial. A mediação da aplicação poderá ser realizada pelas equipes pedagógicas das CREs, em articulação com as gestões escolares, garantindo que os diferentes sujeitos tenham condições reais de participação.

A **terceira etapa** compreende a sistematização e análise dos dados qualitativos coletados. Nessa fase, as respostas serão organizadas a partir dos eixos analíticos vinculados aos indicadores da Meta 4, permitindo identificar padrões recorrentes, contradições, lacunas e especificidades territoriais. A análise buscará apreender não apenas a frequência das respostas, mas seus conteúdos, sentidos e

mediações, articulando-os às categorias do MHD, como totalidade, contradição e mediação (Marx, 2001; Netto, 2011; 2020).

Por fim, a **quarta etapa** envolve a devolutiva dos resultados às CREs e às escolas participantes, por meio de relatórios síntese. Essa devolutiva tem caráter formativo e político, pois possibilita que os dados produzidos retornem aos sujeitos que os geraram, favorecendo processos de reflexão crítica, planejamento pedagógico e reorientação das ações locais. Além disso, os resultados do piloto poderão subsidiar ajustes no instrumento e fundamentar sua ampliação e institucionalização no âmbito do próximo PDE (2025-2034).

## **5.6 Potencial de institucionalização e desdobramentos**

O Produto Técnico apresentado reafirma que o monitoramento das políticas de educação inclusiva não pode se restringir à mensuração de indicadores quantitativos, sob pena de invisibilizar as contradições entre a normatividade inclusiva e as condições materiais de sua efetivação. Ao propor um Instrumento Qualitativo de Escuta e Análise das Mediações da Educação Inclusiva, esta pesquisa contribui para deslocar o olhar do cumprimento formal das metas para a compreensão crítica dos processos educativos concretos, ancorada nas experiências de estudantes, famílias e profissionais da educação. A partir de uma perspectiva crítica, o produto reconhece que as políticas públicas se realizam nas relações sociais historicamente construídas e atravessadas por desigualdades, disputas e resistências (Saviani, 2024; Netto, 2020; Duarte, 2025). Nessa perspectiva, ao fortalecer a escuta dos sujeitos e explicitar mediações pedagógicas, institucionais e territoriais, o instrumento amplia a densidade analítica do monitoramento da Meta 4, oferecendo subsídios para a construção de uma política de inclusão escolar que deixe de operar como promessa normativa e avance na direção de uma prática efetivamente democrática, equitativa e socialmente referenciada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corrigir o outro é mais fácil do que transformar o mundo que o exclui. Mas o mundo não é imutável: ele é uma construção humana e, como tal, pode ser reinventado. (Inspirado em Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe).

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o cumprimento da Meta 4 do Plano Distrital de Educação (2015–2024) na rede pública de ensino do Distrito Federal, buscando compreender como as políticas de inclusão escolar se materializam no contexto das ações implementadas pela Secretaria de Estado de Educação. Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: como ocorreu o cumprimento da Meta 4 do PDE-DF no período de 2015 a 2024? Para responder a essa questão, a investigação foi desenvolvida sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, por meio de abordagem qualitativa e análise documental de fontes primárias e secundárias, especialmente os Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PDE-DF.

A adoção do MHD como fundamento teórico-metodológico permitiu compreender a política educacional não como um conjunto de normas estáticas, mas como expressão de processos históricos, sociais e contraditórios, nos quais se articulam avanços, limites e disputas. Nesse sentido, a análise evidenciou que o cumprimento da Meta 4 não pode ser reduzido a indicadores formais, sendo necessário apreender as mediações concretas que atravessam sua implementação nos territórios escolares.

Os resultados demonstraram que, ao longo da última década, houve avanços normativos significativos na consolidação da educação inclusiva como diretriz estruturante das políticas educacionais, tanto no âmbito nacional, com o PNE (2014–2024), quanto no Distrito Federal, com o PDE (2015–2024). Tais avanços expressam conquistas históricas dos movimentos sociais e da luta pelo direito à educação. No entanto, esses progressos coexistem com desafios estruturais persistentes, como a precarização das condições de trabalho docente, a insuficiência da formação inicial e continuada, a fragilidade das ações intersetoriais e o distanciamento entre o prescrito nas normativas e a realidade vivenciada nas escolas.

A análise comparativa entre a Meta 4 do PNE e a do PDE-DF evidenciou tensões conceituais e políticas relevantes. Enquanto o Plano Nacional se ancora em uma perspectiva transformadora da inclusão, centrada na eliminação de barreiras e

na adaptação do sistema educacional, o Plano Distrital incorpora elementos que podem reforçar práticas de caráter compensatório e, em certos casos, segregacionistas. Essa contradição expressa a disputa entre diferentes projetos de educação e revela os limites da implementação de políticas inclusivas em contextos marcados por desigualdades estruturais. Tal tensão expressa a luta permanente entre projetos de educação que defendem a inclusão como transformação estrutural e aqueles que ainda preservam elementos medicalizantes e compensatórios.

Outro achado relevante refere-se ao caráter autorreferencial dos processos de monitoramento da política educacional no DF, em que os mesmos atores responsáveis pela formulação e execução das ações também produzem e validam os dados utilizados na avaliação. Essa dinâmica evidencia uma contradição central: a política torna-se simultaneamente sujeito e objeto de sua própria avaliação, o que limita a autonomia crítica do monitoramento e tende a reproduzir a lógica interna da gestão, obscurecendo mediações fundamentais do cotidiano escolar.

Nesse contexto, os relatórios de monitoramento revelam um movimento dialético: ao mesmo tempo em que registram avanços institucionais, evidenciam a permanência de limites na efetivação da inclusão escolar. Tal dinâmica confirma que a política educacional brasileira se desenvolve de forma não linear, marcada por descontinuidades, disputas e tensionamentos entre interesses públicos e privados, conforme apontado por Saviani (2024). Esse movimento não é fortuito, mas expressão de um padrão estrutural em que interesses privados frequentemente se sobrepõem ao interesse público, ainda que sob o disfarce de políticas universalizantes. Assim, no contexto neoliberal do modo de produção capitalista, a inclusão escolar passa a ser tensionada por demandas racionalizadoras, restrições orçamentárias, disputas ideológicas e desigualdades históricas, explicando a manutenção de práticas excludentes mesmo diante de marcos legais progressistas.

Diante desse cenário, conclui-se que o cumprimento da Meta 4 ocorreu de forma desigual e contraditória, com avanços no acesso e na institucionalização da política, mas com desafios significativos no que se refere à permanência, aprendizagem e qualidade das práticas inclusivas. A ampliação do público da educação especial, embora responda a demandas reais, também tensiona o foco das políticas destinadas às pessoas com deficiência, revelando a complexidade da gestão da inclusão em contextos concretos.

Como contribuição da pesquisa, destaca-se a proposição de um Produto Técnico voltado ao aprimoramento do monitoramento da Meta 4, por meio da criação de um instrumento qualitativo de escuta das mediações da educação inclusiva. Esse instrumento busca superar os limites dos indicadores predominantemente quantitativos, incorporando as experiências de estudantes, famílias e profissionais da educação como dimensão central da análise da política pública. Ao fazê-lo, contribui para o fortalecimento de uma perspectiva crítica, democrática e territorializada de avaliação das políticas educacionais no Distrito Federal.

Do ponto de vista formativo, a realização desta pesquisa possibilitou compreender, de maneira mais profunda, a complexidade das políticas de inclusão escolar e os limites das abordagens que se restringem ao plano normativo. O percurso investigativo percorrido evidenciou que a inclusão não se realiza automaticamente por meio de leis e diretrizes, mas depende de condições materiais, institucionais e pedagógicas concretas, bem como da ação consciente e coletiva dos sujeitos envolvidos.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre o próprio conceito de inclusão. A inclusão se faz necessária precisamente, porque a exclusão continua a ser produzida nas relações sociais e escolares. A persistência de práticas excludentes evidencia que as políticas públicas não alteram automaticamente a cultura escolar. Assim, é fundamental reconhecer que conviver com as diferenças implica compreender a singularidade de cada sujeito e aceitá-lo em sua incompletude. Como destaca Orrú (2024), “a diferença não se repete”, pois, cada pessoa é única. Nesse horizonte, a inclusão não pode ser reduzida a um princípio normativo ou técnico, mas deve ser compreendida como compromisso ético, humanizador e transformador, que reconhece o direito de cada estudante existir, aprender e participar na sua singularidade.

Além disso, a aproximação da pesquisa com os dados empíricos e com os relatórios de monitoramento permitiu reconhecer as contradições presentes na política educacional como parte constitutiva de sua própria dinâmica, e não como falhas isoladas. Esse entendimento reforça a necessidade de análises que considerem a totalidade social e as mediações históricas, evitando leituras simplificadas ou reducionistas da realidade.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a educação inclusiva deve ser compreendida como um projeto ético, político e social, comprometido com a dignidade, a equidade e o reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Nesse horizonte, a efetivação da Meta 4 exige não apenas o cumprimento formal de metas, mas a transformação das condições concretas de escolarização, de modo que a inclusão deixe de ser uma promessa normativa e se realize como prática efetivamente emancipadora e democrática no cotidiano das escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

ABERS, R. N.; SILVA, M. K.; TATAGIBA, L. **Movimentos Sociais e Políticas Públicas**: repensando atores e oportunidades políticas. Revista Lua Nova, São Paulo, v. 105, p. 15-46, 2018.

ARAÚJO, G. C. de Federalismo Cooperativo e Educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 908-927, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VD5yTPBvV3Hbpgn9STMzKYP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 09 maio 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; UNESCO, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos> Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

BRASIL. **Decreto nº 91.782 de 4 de novembro de 1985**. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, DF: Presidência da República.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm) Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11. 370 de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm) Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br> Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm) Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 50.517 de 02 de maio de 1961**. Regulamenta a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, que dispõe sobre a declaração de utilidade pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50517-2-maio-1961-390447-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2008-09-17;6571> Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm) Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera o art. 212-A da Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm) Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. **Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (ENDICA)**. Curso políticas públicas e redes de atendimento e atenção a crianças e adolescentes em situação de violência sexual. Unidade 1. Conteudista: Maria Lúcia Pinto Leal. Brasília: ENDICA, [s.d.]. Apostila de capacitação. Disponível em: <https://endica.mdh.gov.br/course/view.php?id=126> Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp220.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp220.htm) Acesso em 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm) Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** 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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm) Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei brasileira de inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 19 maio 2025a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Governo Federal, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.431 de 04 de abril de 2017.** Estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm) Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm) Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm) Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **PNE em Movimento** – Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação. Brasília: Dicope/SASE/MEC, 2016a.

BRASIL. **PNE em Movimento** – Construindo Indicadores Educacionais. Brasília, Dicope/SASE/MEC, 2016b.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: [https://gedh-uerj.pro.br/documentos/2016\\_mec\\_secadi\\_consolidacao\\_inclusao\\_escolar\\_brasil-pdf/](https://gedh-uerj.pro.br/documentos/2016_mec_secadi_consolidacao_inclusao_escolar_brasil-pdf/) Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. STF - Superior Tribunal Federal. **ADPF 751**. Relatora: Min. Rosa Weber. Medida cautelar deferida em 01 dez. 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/1141474914/inteiro-teor-1141474923> Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Inep. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015b.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: a guide to developing inclusive schools**. 4. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> Acesso em: 25 mar. 2025.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3 ed. rev. ampl. Bristol: CSIE, 2012.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 59–76, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770872004.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CABRAL, E. de A.; YANNOULAS, S. C. A Segregação Socioeducacional no Distrito Federal do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 26, p. e260069, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260069> Acesso em: 02 set. 2025.

CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. L. F. MERCADO, E. L. O. MAGALHÃES, L. O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 255-274, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902114/313158902114.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; PAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRUZ-FREITAS, U. F. PORTELA BEZERRA, F. Planejamento para o desenvolvimento e o cumprimento da agenda 2030 no âmbito da educação brasileira: nos caminhos da prospectiva estratégica. **Revista internacional de Estudos sobre Sistemas Educativos** – International Journal of Studies in Educational Systems, [S.l.] v. 2, n. 10, 2020. Disponível em: <https://unb.academia.edu/UraniaFlores> Acesso em: 04 maio. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R.; TRIPODI, Z. F. **Políticas Educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em Educação**. Curitiba: BPEX, 2003.

DEMO, P. **Ensaio 628** – De dissertações e teses (pós-graduação stricto sensu) – Manual de sobrevivência, 2021. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/03/ensaio-628-vontade-de-poder.html> Acesso em: 20 out. 2024

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.org.br/j/sur/a/kRpmZPGz3Hq6YKLXJynFqbm/?lang=pt> Acesso em: 02 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/07/cirriculo\\_movimento\\_e\\_nsino\\_especial.pdf.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/07/cirriculo_movimento_e_nsino_especial.pdf.pdf) Acesso em: 20 mai. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto de Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação (PDE) e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Governo do Distrito Federal, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pde-2/> Acesso em: 24 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto de Lei nº 37.140 de 29 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. Disponível em: <https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=decreto-37140-de-29-de-fevereiro-de-2016> Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria 664 de 06 de julho de 2023**. Revoga a Portaria nº 115 de 31 de julho de 2012 e institui o Fórum Distrital de Educação do Distrito Federal. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/932d93f960bb44039e8d2c77ac5a2db0/see\\_prt\\_664\\_2023.html#art7](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/932d93f960bb44039e8d2c77ac5a2db0/see_prt_664_2023.html#art7) Acesso em: 17 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital de Educação – Período 2015 a 2018**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Relat%C3%B3rio-de-Monitoramento-PDE-2018.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação. **4º Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação – 2019**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/2019\\_relatorio\\_de\\_monitoramento\\_e\\_avaliacao\\_pde\\_10a\\_br23.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/2019_relatorio_de_monitoramento_e_avaliacao_pde_10a_br23.pdf) Acesso em: 15 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação. **5º Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação – 2020**. Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Microsoft-Word-5\\_RELATORIO\\_DE\\_MONITORAMENTO\\_DO\\_PDE\\_2020\\_VERSAO\\_PRELIMINAR.docx.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Microsoft-Word-5_RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_DO_PDE_2020_VERSAO_PRELIMINAR.docx.pdf) Acesso em: 17 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação. **6º Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação – 2021**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Microsoft-Word-RELATORIO-PRELIMINAR-PDE-2021-VER-RADSON.docx.pdf> Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação. **7º Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação – 2022**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/03/relatorio-de-monitoramento-do-pde-ciclo-2022-25abr24.pdf> Acesso em: 21 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação. **8º Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação – 2023**. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/03/8o\\_RELATORIO\\_DE\\_MONITORAMENTO\\_DO\\_PDE\\_2023\\_VERSAO\\_FINAL\\_07\\_04\\_25.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/03/8o_RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_DO_PDE_2023_VERSAO_FINAL_07_04_25.pdf) Acesso em: 05 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEEDF, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Caderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf> Acesso em: 10 mai. 2025.

DUARTE, N. S. Desafios da escola pública frente à militarização e criminalização da pobreza. *In*: MACIEL, C. E.; DUARTE, N.; SIQUEIRA, R. (org.). **Políticas educacionais: resistência e retomada da democracia e do Estado**. Brasília: ANPAE, 2023. p. 258-308.

DUARTE, N. S. Plano Distrital de Educação 2015-2024: existência e resistência. *In*: FERNANDES – SILVA, E.; BENTO, A. L. **Observatório da Educação Básica - debates em defesa da escola pública**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2025.

DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-si**: Contribuição a uma Teoria Histórico-Crítica do Sujeito. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. **O direito de todos à Educação**: avanços na política de educação inclusiva. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2015/03/fpa-discute-educacao-01.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

DUTRA, C. P. **Educação em pauta 2024**: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. Brasília: Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2025.

DUTRA, C. P.; DUTRA, M. C. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: um processo histórico de formulação e transformação. In: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em pauta 2024**: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. Brasília: Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2025. p. 21- 44.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Tradução de Nélio Schneider. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ERBEN, E.; MELLO, K. B. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. **Revista Educação Especial** [S.l.], v. 36, n. 1, p. 237-255, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100237&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100237&script=sci_arttext). Acesso em: 26 jan. 2025.

EVARISTO, C. O. A construção do 1º Plano Distrital de Educação. **Revista Com Censo**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 13-33, 2014. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/23/1107> Acesso em: 20 maio 2025.

FALASCHI, L. B. **A legislação brasileira para altas habilidades/superdotação com foco nas políticas públicas educacionais do Distrito Federal**. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.idp.edu.br/handle/123456789/4109>. Acesso em: 29 jan. 2025.

FERNÁNDEZ, F. N. OLIVEIRA, G. R. Brasília, entre as desigualdades e a exclusão: processos de segregação no Distrito Federal. **Baru – Revista de Geografia da PUC-Goiás**, Goiânia, v. 6, e7674, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/baru/article/download/7674/4663/30790>. Acesso em: 28 set. 2025.

FERREIRA, E. C. Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo?. **Revista Científica Universitas**, Itajubá. v. 10, n. 1, p. 146-157, 2023.

FONSECA, I. F.; AVELINO, D. P.; POMPEU, J. C. B.; ALENCAR, J. L. O.; PIRES, R. R. C.; SILVA, S. P. **A trajetória da participação social no governo federal: Uma leitura a partir da produção bibliográfica do IPEA (2010-2020)**. Boletim de Análise Político-Institucional, n. 29, p. 89-96, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352971883\\_A\\_Trajectoria\\_da\\_Participacao\\_Social\\_no\\_Governo\\_Federal\\_uma\\_leitura\\_a\\_partir\\_da\\_producao\\_bibliografica\\_do\\_Ipea\\_2010-2020](https://www.researchgate.net/publication/352971883_A_Trajectoria_da_Participacao_Social_no_Governo_Federal_uma_leitura_a_partir_da_producao_bibliografica_do_Ipea_2010-2020) Acesso em: 10 set. 2025.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, L.; IKEDA, G. **Educação Inclusiva de Bolso**: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco 43, 2021.

GASPARIN, F. **A constituição epistemológica da/na formação professores**: pressupostos dos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) – campus Darcy Ribeiro e Planaltina. 349f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/51647> Acesso em: 10 jun. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, E. T.; CRUZ, M. do C. M. T. Intersetorialidade e políticas públicas para as juventudes: contribuições de produções acadêmicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 28, p. e84619, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/cgpc.v28.84619>. Acesso em: 16 maio 2025.

GOHN, M. G. **Participação e democracia no Brasil**: Da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019.

INSTITUTO ALANA. **Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL (IPEDF). **Retratos Sociais do Distrito Federal 2021**: pessoas com deficiência. Brasília, DF: IPEDF, 2021. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2025.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de Programas Sociais: Conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1925/1925.pdf> Acesso em: 29 jan. 2025.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de Programas Sociais em uma Perspectiva Sistêmica, Plural e Progressista: conceitos, tipologias e etapas. **Revista AVAL**, [S. l.], v. 4, n. 18, p. 38-51, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58749>. Acesso em: 30 jan. 2025.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; JANNUZZI, G. S. M. Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar?. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 61, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4479>. Acesso em: 15 maio. 2025.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.217, p.1-19, 2019.

KOCHHANN, A. **A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico**: concepções, sentidos e construções. Goiânia: Kelps, 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153–1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2025.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LASSANCE, A. **Sistemas e ciclos de monitoramento e avaliação**: recomendações da análise ex ante de políticas públicas e de programas governamentais. Texto para Discussão nº 2858. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/td2858> Acesso em: 29 jan. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, M. L. P. **Fortalecendo o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes do município de Cristalina/GO**. Cristalina: Grupo Violes/SER/UnB, 2013.

LE MOS, C. de. **A implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no estado do Amazonas**. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7853/14/Tese\\_C%c3%a1tia%20de%20Lemos\\_PPGE.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7853/14/Tese_C%c3%a1tia%20de%20Lemos_PPGE.pdf) Acesso em: 15 maio 2025.

LIMA, R. P. de. **A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF**: análise de implementação da Meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/31541/1/2017\\_RogerPenadeLima.pdf](https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/31541/1/2017_RogerPenadeLima.pdf) Acesso em: 02 fev. 2025.

LOPES, R. E.; OLIVEIRA BORBA, P. L. de. A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação. **Revista Ocupación Humana**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 202-227, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

LUNKES, S. G.; COUTINHO, D. J. G.; KURTZ, J. G.; ROCHA, R. A.; STAEL, S. L.; BONOLDI, E. K.; CAMARGO, M. M. F.; KLEIN, E. B. A Inclusão no Contexto Familiar e Educacional e seus desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 7, p.20-37, 2024. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-INCLUS%C3%83O-NO-CONTEXTO-FAMILIAR-E-EDUCACIONAL-E-Lunkes-Coutinho/d3b1c0d84268af647ae38952de35a08d0f5b0014>  
Acesso em: 06 fev. 2025.

MACENA, J. de O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, out./nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/> Acesso em: 21 mai. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 15. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: uma escolha fatal. *In*: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. Brasília: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2025. p. 49-68.

MAPURUNGA, F. A. D. Educação inclusiva no Brasil: Avanços, desafios e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In*: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. Brasília: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2025. p 207-220.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa, 2. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, E. C. S. 1º Ciclo de monitoramento do Plano Distrital de Educação 2015/2016. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 132-141, mar. 2018. Disponível em: [periodicos.se.df.gov.br > index > comcensoRELATOS DE EXPERIÊNCIA - periodicos.se.df.gov.br](https://periodicos.se.df.gov.br/index/comcensoRELATOS DE EXPERIÊNCIA - periodicos.se.df.gov.br) Acesso em: 01 out. 2025.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [S.l.], v. 22, n. 57, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>  
Acesso em: 02 maio 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1-19, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/33023325\\_O\\_desafio\\_do\\_conhecimento\\_Pesquisa\\_qualitativa\\_em\\_saude](https://www.researchgate.net/publication/33023325_O_desafio_do_conhecimento_Pesquisa_qualitativa_em_saude). Acesso em: 16 out. 2024.

MODESTO, M. A.; ARAÚJO, I. R. L.; MENDONÇA, A. C. S. Desafios e possibilidades para a implementação de uma educação especial e inclusiva na rede estadual de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, n. 3, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZjtGJdsPYXYNspXKqf5vwwq>. Acesso em: 01 maio 2025.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **Introdução a Karl Marx: uma biografia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=html&lang=pt> Acesso em: 16 mai. 2025.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, 2017.

OLIVEIRA, V. R. O processo de participação social nos planos plurianuais do governo federal. In: SILVA, E. M.; SOARES, L. S. (org.). **Experiências de Participação Institucionalizada**. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 2013. p. 12-28. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao%20nos%20ppas%20da%20unio.pdf> Acesso em: 03 jul. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Dakar: Educação para Todos**. ONU, 2000.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. ONU, 2015.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/> Acesso em: 15 maio 2025.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York, 20 de nov. 1959. Disponível: [https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados\\_e\\_Convencoes/Crian%C3%A7a/declaracao\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.htm](https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Crian%C3%A7a/declaracao_dos_direitos_da_crianca.htm). Acesso em: 15 mai. 2025.

ORRÚ, S. E. **O Re-Inventar da Inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017. 6ª reimpressão, 2024.

RAMOS, C. C. R. C. **Formação continuada docente para a inclusão escolar com estudantes TEA's dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal**. 2023. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: [http://repositorio2.unb.br/bitstream/10482/46563/1/2023\\_ClaudiaCostadaRochaCergueiraRamos.pdf](http://repositorio2.unb.br/bitstream/10482/46563/1/2023_ClaudiaCostadaRochaCergueiraRamos.pdf) Acesso em: 24 out. 2025.

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. de. Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 7, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g7gPkWP6pjtqXVqfdx9xhnm/>. Acesso em: 01 maio 2025.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução: Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SALGUERO, R. I. A. Educação Inclusiva na Perspectiva da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. In: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em pauta 2024**: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. Brasília: Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2025. p. 81- 96.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos, questões de concurso. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SILVA, T. F.; NASCIMENTO, C. P. **Pesquisa aplicada à Educação**: Perspectivas em mapas conceituais. Brasília: UniProjeção, 2023.

SOUZA, J. O. de; ALMEIDA, M. Q. de; FIGUEIREDO, P. O. F. N. Plano Distrital de Educação: O monitoramento e seus desafios. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 66-73. mar. 2018.

TEIXEIRA, R. A. G.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; SOUSA, A. S. Q. *Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil*. **Revista Exitus**, Belém - Pará, v. 8, n. 3, p. 452-475, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602018000300452](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300452). Acesso em: 26 jan. 2025.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_por). Acesso em: 15 maio 2025.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por). Acesso em: 15 maio 2025.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Fórum Mundial de Educação – Declaração de Dakar: Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos**. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_por). Acesso em: 20 maio 2025.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Relatório da Situação Mundial da Infância 2002: liderança**. Nova Iorque: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2002. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorio-da-situacao-mundial-da-infancia-2002> Acesso em: 17 maio 2025.

VÉRAS, S. C. L. M.; OLIVEIRA, A. A promoção de formação continuada sobre inclusão na percepção de educadores do sistema público no Distrito Federal/Brasil: avanços e desafios. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP., v. 8, n. 2, p. 68-85, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/download/13523/10010>. Acesso em: 26 jan. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)**. Geneva: WHO, 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/> Acesso em: 01 maio 2025.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educación, Política y Sociedad**, [S.l.], v. 9, n.1, p. 8-41, 2024. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/18147>. Acesso em: 20 maio 2025.