
A educação em Macapá, AP no cenário pré-pandêmico: indicadores de acesso e permanência de alunos com necessidades específicas a partir da Meta 4 do PNE

João Paulo da Conceição Alves¹
<https://orcid.org/0000-0002-9549-3906>

Diana Siqueira Crispin²
<https://orcid.org/0000-0003-0506-1323>

Ana Paula Vieira e Souza³
<https://orcid.org/0000-0003-3340-1866>

Resumo

O tema propõe abordar alguns precedentes e o contexto que antecede a pandemia da Covid-19 estabelecendo como recorte o acesso de alunos com necessidades específicas que residem no município de Macapá, AP ao Ensino Médio e sua permanência em escolas, da rede estadual de Educação, a partir do nível de cumprimento da Meta 4 do *Plano Nacional de Educação (PNE)*, nos períodos de 2016 a 2018. Utilizou-se a pesquisa documental a partir de leis, documentos oficiais, tabelas, estatísticas etc. Os resultados mostram que é questionável o cumprimento da Meta 4 do PNE em vista das condições de acesso e permanência, e que é sustentada a prática de fazer o mínimo necessário, rotulada como educação inclusiva. Concluiu-se que o aparato legal é importante, mas pouco avança na garantia de direitos da pessoa com necessidade específica.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Política pública; PNE; Acesso e permanência; Ensino Médio.

The education in Macapá/Ap in the pre-pandemic scenario: indicators of access and permanence of students with specific needs from goal four of the PNE

Abstract

The theme proposes to address some precedents and the context that precedes the COVID 19 Pandemic, establishing as a cut, the access and permanence of students with specific needs in the high school of the state education network who reside in the municipality of Macapá / Ap, from the level of fulfillment of goal four of the PNE, from 2016 to 2018. We used documental research based on laws, official documents, statistical tables, etc. The results show that the fulfillment of Goal four of the PNE is questionable with a mismatch in the conditions of access and permanence, sustaining the maintenance of the “minimum” camouflaged in inclusive education. It is concluded that the legal apparatus is broad, but little advances in guaranteeing the rights of the person with specific needs.

Key word: Inclusive education; Public policy; PNE; Access and permanence; High school.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Belém, jpaulochee@gmail.com.

² Universidade Federal do Amapá (Unifap) – Campus Marco Zero, Macapá, diana_crispin@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Pará (UFPA) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Bragança, paulladesa@gmail.com.

Introdução

A educação inclusiva é objeto de discussões, pesquisas e muitas consternações desde há muito tempo, porém é com a *Constituição Federal (CF)* de 1988 e com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* de 1996 que vamos ter assegurada por lei essa modalidade da educação básica.

Tomando por base o direito ao prosseguimento dos estudos em todos os níveis de ensino que as pessoas com algum tipo de necessidade específica⁴ – assim como qualquer outro cidadão – possuem, as políticas públicas que abordam a educação inclusiva devem focar na expectativa de vida desse grupo de pessoas dentro da sociedade. Esta pesquisa é resultado da análise documental da relação das políticas públicas com a educação inclusiva, e tem o propósito de compreender como é estabelecida a inserção dos alunos no Ensino Médio, a fim de promover o conhecimento do público a respeito dessa relação.

O conteúdo visou aos resultados do acesso de alunos com necessidades específicas ao Ensino Médio da rede estadual do município de Macapá, AP e sua permanência na escola. O acesso foi verificado pelas matrículas segundo censo escolar, e a permanência constituiu-se a partir dos níveis de aprovação, reprovação e abandono nas redes estadual e privada, e também conforme a localização, através da verificação das diferenças entre zona rural e zona urbana, entre os anos de 2016 e 2018, e os dados encontrados foram relacionados com a Meta 4 do *Plano Nacional de Educação (PNE)*.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com vigência de 10 anos, aprovou o *PNE*, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para alcançar melhorias na qualidade da educação no país, no período que rege a lei. Nela foram estabelecidas 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, e esta pesquisa destaca a Meta 4, que se refere a

⁴ Termo utilizado mais recentemente, com isso, é usado com o mesmo significado de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que “ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social” (BRASIL, 2008, p. 9).

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência⁵, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades ou superdotação⁷, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 5).

Assim, conforme o que foi proposto por essa meta, pretendia-se em 2014 chegar a um avanço expressivo da qualidade da educação. Portanto, este estudo apresenta, com uso dos dados coletados de acesso à rede estadual de ensino e permanência nesse sistema entre 2016 e 2018 no município de Macapá, análise e apontamentos referentes às barreiras e aos aspectos que já foram alcançados na educação inclusiva até o momento, segundo a Meta 4.

Para levar a cabo o estudo e o desenvolvimento da pesquisa em termos metodológicos, foram analisados os seguintes documentos oficiais: *PNE* (BRASIL, 2014); *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008b); *Plano Estadual de Educação (PEE)* do estado do Amapá (AMAPÁ, 2015); e *CF* (BRASIL, 2015a) promulgada em 1988. E dentre os autores utilizados, destacamos, no que concerne aos aspectos de inclusão e exclusão, Ferreira e Ferreira (2004) e Mantoan (2010); e no que tange ao aspecto das políticas públicas, assinalamos Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016).

Desse modo, na análise documental foram consideradas legislações e relatórios estatísticos do Centro de Pesquisa Educacionais (Cepe) da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed/AP) (AMAPÁ, 2019) em nível estadual, e o sítio do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) (OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – OPNE, 2018) em nível nacional; além das estatísticas do censo escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e

⁵ “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

⁶ “aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 9).

⁷ “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 9).

Estatística (IBGE) (BRASIL, 2019a).

Como critérios de seleção de dados para abranger o município de Macapá, foram utilizadas informações obtidas a partir da Coordenação de Ensino e Políticas Educacionais Cepe/Seed-AP (AMAPÁ, 2019), nas quais se verificaram as matrículas e a movimentação de alunos com necessidades específicas, para pautar os resultados relativos aos aspectos compreendidos pela Meta 4 do *PNE*; analisar os dados de avanços e barreiras desses alunos no Ensino Médio na rede regular; e apontar se eles progredem conforme dito no processo referente ao quantitativo e ao fluxo contínuo de movimentação.

Em termos de objetivos, buscamos analisar a relação das políticas públicas com a educação inclusiva, identificar o foco das ações no aspecto inclusão e desse modo conseguir avaliar o acesso de alunos com necessidades específicas ao Ensino Médio e sua permanência na escola, de acordo com a Meta 4 do *PNE*.

A pesquisa será de natureza qualitativa, definida por Oliveira (2008, p. 60):

a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e característica de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

Chizzotti (2003, p. 232) considera que “a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social”. Realçamos que na pesquisa qualitativa temos a possibilidade de estudar fenômenos que envolvem o ser humano e suas relações sociais.

Através da análise dos documentos e das legislações – estas fundamentais para a concretização da ação de uma educação inclusiva – corroboramos a ideia de Vasquez (1977, p. 207), de que “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, da organização dos meios materiais e planos concretos de ação”.

Políticas públicas de educação inclusiva no contexto brasileiro

Com a análise de documentos oficiais referentes à educação inclusiva, observamos que

o Estado presume a concretização desse direito social como uma meta, porém são necessárias condições visíveis que dependem diretamente de políticas públicas eficientes, eficazes e relevantes para consolidar esse direito. Frente à prática inclusiva, Ferreira e Ferreira (2004, p. 22) indicam que,

nos últimos anos, tem ocorrido nítida ampliação das referências aos alunos com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais, nos registros legais e nos textos de políticas públicas no Brasil. A constituição de 1988 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino.

Diante disso, percebe-se uma garantia aos indivíduos com necessidades específicas de direitos cobertos por lei, porém o que se questiona é o entendimento desses direitos na prática educacional, de forma que possam visar uma mudança de vida para esse grupo de pessoas.

Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2004, p. 24) afirmam que,

partindo do exame da legislação e outros documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradição.

Conforme Cury (2005), quando falamos em políticas inclusivas, logo somos levados ao tema da igualdade e das diferenças. Entendemos que essas políticas envolvem estratégias direcionadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. E, quando essas medidas se voltam para a dita educação igualitária, logo pensamos em acesso, permanência e sucesso nos níveis de ensino, o que constitui esse um direito adquirido da pessoa.

A Educação é fundamental para a construção de uma cidadania íntegra e eficaz – como visto na CF (BRASIL, 2015a) –, que deve promover amparo para o atendimento educacional

especializado na rede regular de ensino a todos aqueles alunos com alguma necessidade específica, e assim confirmar uma pretendida ação inclusiva para o desenvolvimento de todos, pois, segundo Motta (1997, p. 182), “esse dever é consequência da conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades”.

Vendo desse modo, percebemos que o direito à educação inclusiva foi sendo conquistado, e o tratamento para os portadores de necessidade específica foi evoluindo, o que assegurou ao menos o respeito às diferenças, porém na prática ainda não são garantidos todos os benefícios necessários.

O que se vivencia no Brasil é “um profundo descompasso entre as intenções políticas de universalização da educação para todos e as ações políticas concretas que visam superar os péssimos indicadores de qualidade na educação” (FÁVERO, 2011 *apud* SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 522), e aí recaímos no lema quantitativo de alunos no sistema educacional, pensado apenas para amparar o que a legislação proclama.

Destacamos, nesse sentido, a Declaração de Salamanca (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 24), que trata do discurso da universalização do ensino e da educação inclusiva:

ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU)/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso.

A partir dessa conferência mundial os documentos legais e normativos da educação especial brasileira passaram a destacar como a escolarização dessa população deveria se cumprir, e a tendência das políticas públicas de educação inclusiva foi idealizada com base no acesso dos alunos ao sistema de educação especial no ensino regular, mas o que devemos pensar a partir dessas legislações em vigor é como deve acontecer o ensino: sem exclusão.

Isso porque a escola inclusiva é um ambiente que precisa ser adaptado para amparar a

continuidade dos estudos, para que os alunos com necessidades específicas tenham acesso a todos os níveis de ensino e permaneçam na escola. Esse quesito ainda está em processo de conquista, mas entendemos que, mesmo assim, a inclusão, por ser assunto pautado nos documentos oficiais, gera debates, o que ocasiona conquistas porvindouras.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 5) evidencia que

escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Visto assim, a partir da adesão do Brasil a esse documento internacional, é demonstrada uma quantidade de alunos muito perceptível nos dados de acesso escolar, mas pouco se viu quanto ao aspecto da qualidade de ensino inclusivo como previsto no documento, o que evidencia uma lacuna quanto ao seu real benefício na vida das pessoas com necessidade específica.

Cardoso (2004, p. 23) afirma que com a Declaração de Salamanca

fica ressaltado que os alunos com NEE devem receber apoio suplementar de que precisam para assegurar uma Educação eficaz, apostando que a Educação Inclusiva é a melhor *forma* de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades específicas e aqueles considerados normais.

Assim, a educação inclusiva é o caminho para o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas, ainda que estejam em construção os ajustes para alcançar uma inclusão em todos os sentidos na vida desses estudantes.

Portanto, “a inclusão resulta de um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas. Falar de inclusão no Brasil é falar de inclusão social, do direito de cidadania de todas as crianças” (CARDOSO, 2004, p. 25). Frente a essa discussão sobre políticas públicas de educação inclusiva, o que se propõe é o processo educativo que assume a responsabilidade de educação para com

todos os alunos, sem discriminação.

Conforme o documento *Saberes e Práticas da Inclusão* (BRASIL, 2006, p. 20), entendemos que

a tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação, e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação são essenciais à dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades.

E muitas legislações já amparam algumas necessidades específicas, como a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) –, que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015b, p. 1).

Diante de muitas conquistas, percebe-se que as legislações são apropriações que permeiam o direito de um grupo de pessoas que requerem as mesmas condições de vida que os demais cidadãos da sociedade. E sabemos que, no mundo,

os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008a, p. 9).

Na busca pela execução, no sistema educacional inclusivo, do cumprimento de leis, para permitir tanto o acesso à escola quanto a permanência no ensino e a continuidade dos estudos de alunos com necessidades específicas, é perceptível uma ampliação dos objetivos concretos na prática escolar, visando a melhorias que beneficiem a perspectiva de vida dessas pessoas.

A Meta 4 do PNE na Educação brasileira

Em 25 de junho de 2014, pela Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), o novo PNE passou a vigorar, em meio a uma expectativa do aprimoramento ao longo dos anos de uma educação inclusiva, com resultados eficazes diante do aluno com necessidade específica.

Dentre as 20 metas do PNE (BRASIL, 2004, p. 24), enfatizamos a Meta 4, que se refere a

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

Na busca por progressos dentro do contexto educacional, adota-se uma série de estratégias para a melhoria do ensino, muito amparadas nos documentos analisados sobre inclusão, mas há um ponto a ser confrontado com as pautas do PNE (BRASIL, 2004), que é o planejamento para a concretização desse direito.

Na página eletrônica do OPNE (OPNE, 2018, p. 13) foram divulgadas informações sobre a educação especial, e identificado que

não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação.

Com base nesse contexto, verificamos lacunas na tentativa de alcançar e aprimorar os objetivos da Meta 4 como elencados na legislação do PNE (BRASIL, 2018), pois a busca por dados ainda se dá por meio de metodologias diferentes nos censos populacional e educacional, com a separação desses ramos e a identificação de dados diferenciados. Assim, constatamos que

entre os desafios para a análise, assinalam-se a extensa periodicidade das coletas, restringindo o cálculo do Indicador 4A [percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola] ao ano do último Censo Demográfico, e a utilização de metodologias diferentes entre as coletas do Censo populacional e do Censo da Educação Básica para o público-alvo da educação especial. Enquanto o Censo Demográfico coleta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, o Censo da Educação Básica, utilizado para o cálculo do Indicador 4B [percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação] , identifica as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, gerando bases de dados diversificadas (BRASIL, 2019b, p. 81).

Com isso, os resultados apresentados mostram um percentual mascarado, relacionado ao número de pessoas com necessidade específica e ao número de alunos dessa categoria, e não se pode fazer uma análise conjunta dos dados, pois o censo populacional engloba somente uma especificidade da Meta 4, a deficiência, e as demais necessidades são relacionadas somente no censo escolar. Com a separação desses dados, percebem-se resultados diversificados em cada campo de estudo.

Diante das melhorias que se esperam na educação inclusiva e segundo os dados que são apresentados em documentos oficiais, tem-se a expectativa de alcançar ao menos benefícios que possam valorizar cada necessidade específica dos alunos. Com isso, Belisário Filho e Cunha (2010, p. 37) expõem que

para pensarmos no registro do desenvolvimento do aluno na perspectiva da educação inclusiva, é preciso ter em mente todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, bem como os mais variados aspectos do desenvolvimento humano. Tal perspectiva permite compreender melhor cada aluno e amplia as possibilidades de intervenções eficazes para promover o aprendizado. O registro descritivo de todos estes aspectos, ao longo da escolarização, possibilita subsidiar o planejamento ano a ano e/ou ciclo a ciclo.

Verificando dessa forma, observamos que cada aspecto dos alunos com alguma necessidade específica deve ser levado em consideração para a obtenção de qualidade na

oferta de educação inclusiva, que possibilite um planejamento adequado para amparar todos esses estudantes e um ensino que os trate no mesmo nível de aprendizado que os demais.

Como afirmam Belisário Filho e Cunha (2010, p. 31),

as estratégias até então construídas para garantir o direito dessas crianças à educação se encontram ainda em gestação. A maioria dos subsídios teóricos possui pouca ou nenhuma interface com a lógica da escola inclusiva, e as metodologias sugeridas em muitos deles dizem respeito a uma intervenção especializada e distante dos propósitos a que se presta a escolarização básica.

As políticas públicas caminham distantes da realidade das escolas, desatentas aos acertos e dificuldades que são como barreiras para alcançar a garantida permanência e continuidade da escolarização desses alunos.

O que se fortalecia nesse campo de interesses era a ampliação dos recursos públicos para a Educação em uma “perspectiva de que a face assistencialista do Estado Moderno fosse capaz de minimizar a profunda e persistente exclusão social e econômica vivida por uma parcela cada vez maior da população nas sociedades recentes” (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 517).

E como a continuidade dos estudos é um processo complexo, que envolve desde o acesso até a aprendizagem de todos os alunos, podemos dizer que não basta inserir os estudantes em um mesmo lugar, a necessidade para o aprendizado requer recursos, capacitação e investimento, para conseguir um ensino igualitário e permitir que todos concluam as etapas exigidas no currículo escolar.

Segundo interpretação de Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016, p. 520), o texto final da Meta 4 identifica que

utilizando o termo *preferencialmente* [...] reitera-se um sentido dúbio sobre o espaço social de aprendizagens sistematizadas onde devem estar esses estudantes. [...] com essa nova redação, parece ter havido recuo, por parte do Estado, em termos de investimentos públicos em instituições públicas para a operacionalização de um sistema educacional inclusivo.

Com a aprovação do novo *PNE*, o que se pode estabelecer como benefícios diante da disputa e das participações de poderes, instituições e associações, entre outros órgãos, é a mobilização e participação da população, que pressiona as decisões que tanto interferem na vida social de todos, expandindo assim o debate da superação da desigualdade educativa.

A participação da sociedade, requerendo e compartilhando seus direitos, já é um grande avanço frente às políticas públicas de inclusão, pois se sabe que metas e estratégias sempre passam por mudanças, e ter a participação de outra frente de poder vinda da sociedade contribui para os resultados e o equilíbrio entre a disputa de forças no campo social e o alcance da voz do mais necessitado.

A exclusão é o que essas crianças já possuem, e ao adentrar na escola deparam-se com uma realidade que não é a mesma estabelecida pela lei. Sendo assim, através das leituras e da apropriação do conhecimento a respeito da inclusão, muito se encontra sobre a exclusão e a inclusão, o que revela uma prática ainda solta frente às políticas públicas, que deveriam existir para oferecer continuidade de ensino a todo estudante, e fazer valer o que está nos documentos oficiais.

Acesso de alunos com necessidades específicas ao Ensino Médio: o que dizem os indicadores?

Historicamente, o Ensino Médio tem se apresentado sob um caráter dual, marcado por um recorte antagônico de classe: a educação de qualidade nunca foi destinada prioritariamente às classes desfavorecidas da sociedade brasileira. Portanto, essa etapa da educação básica tem sido oferecida aos diversos grupos sob uma perspectiva distinta, o que mostra a desigualdade social como herança histórica das elites econômicas.

A década de 1990, por exemplo, caracteriza-se como um período que manifesta a dualidade do Ensino Médio e, de forma contra-hegemônica, a emergência de reivindicações em defesa de uma escola pública de qualidade. O Ensino Médio foi um dos espaços dessas transformações, principalmente no que se refere ao seu caráter formativo: destacamos, nesse caso, a preparação das classes dirigentes para o ingresso no Ensino Superior, e a formação rudimentar fornecida à classe trabalhadora a partir de limitadas formações técnicas, marcada

pela forma temporal aligeirada e de conteúdo reducionista (ALVES; CARDOSO, 2019).

Com a aprovação da LDB da Educação em 1996, ocorreram transformações, com destaque para as mudanças no perfil do Ensino Médio público, o que repercutiu na sua qualidade. Em 1998, por exemplo, a aprovação do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), representou na prática o aprofundamento da separação entre o ensino geral e o profissionalizante, inspirando a educação média a uma lógica imediata e com fins de mercado: tomou-se como fundamento a análise que aponta que os filhos da classe trabalhadora não viam condições de prosseguir na trajetória escolar devido à necessidade de subsistência e de uma formação rápida.

Vale registrar o fato de que a educação profissional, nessa perspectiva, é reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao Ensino Superior. A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, e a qualificação e a requalificação profissionais foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Nesse sentido, como forma de melhor contextualização sobre o Ensino Médio em Macapá, AP em uma perspectiva inclusiva, observamos o estudo realizado por Lobo *et al.* (2020), o qual aponta que há escolas na capital, predominantemente rurais, que não apresentam ou apresentam poucas estruturas adaptadas – por exemplo, as escolas Bosque, Nair Cordeiro e Tracajatuba. Em contraponto a isso, uma escola urbana também pode apresentar deficiência estrutural para o atendimento inclusivo. Da totalidade de escolas, um pouco mais da metade – 55,56% – possui vias adequadas para receber os estudantes com deficiência. O melhor índice de adaptação, 77,78%, diz respeito aos banheiros.

No tocante aos docentes com formação continuada em uma perspectiva inclusiva, somente 5 escolas empregam esses profissionais, enquanto outras 4 não. A área com mais especializações é a de Educação Especial – 12 professores –, seguida da área de Relações Étnico-raciais, com 3 professores. A educação indígena, com 2 professores, fica em último nesse quantitativo. Somente a Escola Estadual Daniel de Carvalho, pertencente ao recorte geográfico

de Macapá rural, possui professor com formação continuada em Educação Especial (LOBO *et al.*, 2020).

Diante desse contexto e mediante a utilização de dados oficiais, este estudo voltou-se para a análise de alguns aspectos relacionados à qualidade da escola para os alunos com necessidades específicas matriculados no Ensino Médio nos anos de 2016 a 2018. Os dados do município de Macapá foram refletidos na realidade apontada nos relatórios de acompanhamento do *PNE*.

A falta de dados mais claros – quanto aos aspectos que abrangem a Meta 4 – referentes a alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2019b, p. 12), dificultou ampliar as discussões sobre esse grupo de pessoas, pois o levantamento ainda ocorre de maneira limitada, conforme as bases de dados oficiais disponíveis.

No entanto, a partir dos dados disponíveis, foi possível visualizar um relevante demonstrativo do acesso de alunos com necessidades específicas ao Ensino Médio:

No Brasil, segundo as estimativas do Censo Demográfico de 2010, frequentavam a escola ou creche 82,5% (897.116) de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não conseguiam ou tinham grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuíam alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitava suas atividades habituais. Esses valores indicam que, em 2010, a universalização ao acesso à educação básica dessa população, preconizada pela Meta 4 do PNE (2014-2024), ainda estava distante, uma vez que 17,5% (190.501) desse público ainda estava fora da escola (BRASIL, 2016, p. 98).

Os dados de 2010 do IBGE (BRASIL, 2019b) dizem respeito a uma categoria contemplada na Meta 4, a dos deficientes, e apontam um acesso limitado no país. Embora o direcionamento seja na educação básica, logo se reflete na continuidade dos estudos, pois, para além do Ensino Médio, essa realidade pode inclusive aprofundar-se. A Tabela 1 mostra a comparação entre a população de 4 a 17 anos com necessidades específicas – amparada pela Meta 4 – e a população escolar desse mesmo grupo, no Brasil todo e na região Norte.

Tabela 1 – Percentual da população de 4 a 17 anos de alunos com necessidades específicas que frequentava a escola. Brasil – 2010

Brasil/Região	População de 4 a 17 anos com necessidades específicas		
	Total	Frequenta a escola	%
Brasil	1.087.617	897.116	82,5
Norte	107.461	83.677	77,9

Fonte: elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Demográfico 2010/IBGE (BRASIL, 2019b)

A Tabela 1 evidencia que em 2010, no Brasil, a população com necessidades específicas que frequentava a escola era de 897.116 de alunos, ou 82,5%. Logo, verifica-se que 17,5% dessa população provavelmente ficaram fora da escola, e esse dado é de apenas uma das especificidades do contexto da Meta 4. E, conforme dados de 2010 do IBGE, “em termos de acesso escolar de pessoas com necessidades específicas havia, em 2010, variabilidade entre as grandes regiões, encontrando-se o Centro-Oeste com o maior número (85,3%) e o Norte, com o menor (77,9%)” (BRASIL, 2019b, p. 91).

Isso identifica que a região Norte apresenta déficits quanto ao acesso à escola em relação às demais regiões, o que atesta que as regiões mais desenvolvidas do país apresentam os melhores índices, em contraposição àquelas mais empobrecidas.

No âmbito do estado do Amapá, sob a Lei n.º 1.907, de 24 de junho de 2015 (AMAPÁ, 2015), o PNE instituiu a criação do PEE, disposto para o decênio 2015-2025, que estabeleceu prazos, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nos municípios amapaenses.

Para iniciar o demonstrativo de acesso de alunos com necessidades específicas matriculados no Ensino Médio em Macapá, foram selecionadas as localizações urbana e rural, e realizado um levantamento dos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental – do 6.º ao 9.º ano, de 2016 a 2018 –, para verificar a continuidade dos estudos desses alunos e sua inclusão na última etapa da educação básica, o Ensino Médio, como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula inicial de escolarização de alunos do Ensino Fundamental (anos finais) com necessidades específicas. Localização urbana e rural. Município de Macapá, AP – 2016 a 2018

Localização	Taxa de matriculados					
	2016		2017		2018	
	(%)	N.º	(%)	N.º	(%)	N.º

		Absoluto		Absoluto		Absoluto
Urbana	88,7	88,7	89,9	620	89,9	688
Rural	11,3	11,3	10,1	70	10,1	80
Total	100	608	100	690	100	768

Fonte: Amapá (2019)

Com base nos dados de acesso e considerando as localidades urbana e rural, buscamos o quantitativo total de alunos para investigar se é expressivo o número de matriculados em ambas as localidades ou ao menos demonstrar se esse número foi estabilizado.

Destacamos que o aumento do acesso constituía uma das estratégias da Meta 4 do *PNE*, que abrange o cômputo das matrículas na educação básica regular de ensino desses alunos em específico:

Estratégia - 4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014, p. 5).

O *PNE* (BRASIL, 2014, p. 24) reconhece “o esforço conjunto de sistemas e redes de ensino em garantir o pleno acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial, conforme evidenciam as matrículas nas redes públicas”. A Tabela 3 apresenta as taxas de matriculados nos anos de 2016 a 2018.

Tabela 3 – Matrículas de alunos do Ensino Médio regular com necessidades específicas de escolarização. Localização: urbana e rural. Rede estadual. Município de Macapá, AP – 2016 a 2018

Localização	Taxa de matriculados					
	2016		2017		2018	
	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto
Urbana		297		356		371

	95,1		95,0		93,0	
Rural	4,9	15	5,0	19	7,0	29
Total	100	312	100	400	100	400

Fonte: Amapá (2019)

Com relação à distribuição das matrículas por níveis de ensino e se comparados os valores das Tabelas 2 e 3, percebemos que no ano de 2018 foram registrados 768 alunos com necessidades específicas no Ensino Fundamental, enquanto no mesmo período no Ensino Médio foram matriculados 400 estudantes, considerando a soma dos valores das localidades urbana e rural. No âmbito do Ensino Fundamental há uma maior concentração de matriculados, enquanto no Ensino Médio registra-se uma diminuição desses alunos quase pela metade, o que sinaliza a não continuidade dos estudos. Como salienta Mantoan (2010, p. 20),

a igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolarização em todos os níveis de ensino.

Esse discurso faz pensar em uma negação de oportunidades que distorce o caminho para uma educação democrática que envolveria todos os alunos sem distinção. Mantoan (2010, p. 23) afirma que “a verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos [...]. O fato é recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte de nossas escolas, públicas ou particulares, e em todos os níveis de ensino”.

Observamos certo aumento das matrículas na educação especial no Ensino Médio da zona urbana: em 2016 foram matriculados 297 alunos; em 2017 percebe-se uma crescente, e temos 356 estudantes matriculados, ou 59 a mais; e em 2018 houve um aumento de 15 alunos em relação a 2017 – foram matriculados 371 estudantes. Já na zona rural, em 2016 foram matriculados 15 alunos, número que aumentou para 19 no ano seguinte, e em 2018 chegou-se a 29 estudantes (AMAPÁ, 2019).

Há um indicador pouco satisfatório para alcançar um índice que evidencie o progresso

de um ensino inclusivo de qualidade e com nível de cobertura mais expressivo, principalmente visto que o número de escolas na zona urbana é maioria em relação à zona rural, alvo de políticas públicas escassas e pouco reivindicadas, e na qual há uma compreensível falta de informação. Alves e Cardoso (2019, p. 24) acrescentam que,

ao partirmos da compreensão que a população brasileira na zona urbana é de 85% e da zona rural é de 15% (IBGE, 2010), observamos que o Ensino Médio brasileiro vem passando por um processo de urbanização, o qual demonstra que as diferenças entre os percentuais de matrículas no Ensino Médio nas zonas urbana e rural são consideravelmente maiores que a diferença entre as populações das zonas urbana e rural residentes no Brasil.

Quando comparamos as duas zonas, uma natureza distinta reflete-se nas diferenças e revela essa desigualdade de acesso, que se mostra na zona rural na falta de informações básicas à população quanto aos seus direitos legais, na infraestrutura mais precária em relação às localidades urbanas e na falta de questionamento, por parte da população, das ações do poder público, entre outros aspectos que se relacionam a essa distinção de matriculados.

Como próximo indicador do acesso de alunos com necessidades específicas ao Ensino Médio, observamos na Tabela 4 a taxa de estudantes matriculados no período de 2016 a 2018 nas redes estadual e privada no município de Macapá.

Tabela 4 – Taxa de alunos com necessidades específicas matriculados no Ensino Médio regular. Rede estadual e privada. Município de Macapá, AP – 2016 a 2018

Administração	2016		2017		2018	
	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto
Estadual	94,6	279	96,0	342	95,0	360
Privada	5,4	16	4,0	14	5,0	19

Total	100	295	100	356	100	379
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Amapá (2019)

Segundo dados de 2010 do IBGE, “em 2017, o percentual de matrículas que são público-alvo da educação especial em classes comuns aumentou em todas as redes, atingindo 97,4% nas estaduais, 96,6% nas municipais, 82,1% nas federais e 47,6% nas privadas” (BRASIL, 2019b, p. 91).

A Tabela 4, com os dados do IBGE relativos ao município de Macapá, mostra que a rede privada tem menor número de matrículas em comparação à rede estadual, que ainda é a de alcance maior da população. Fica claro que a rede privada permite um recorte de classe social que justifica o quantitativo inferior ao da rede pública.

Torna-se relevante o questionamento quanto à comparação referente ao período entre 2016 e 2018, porque as redes de ensino continuam na mesma perspectiva de avanço, as localidades urbanas e rurais continuam com os mesmos patamares de matriculados, o que é preocupante, pois o relatório de monitoramento das metas do *PNE*, conforme dados de 2010 do IBGE, informava que “em 2010, a universalização ao acesso das pessoas em idade escolar com necessidades específicas estava distante da meta que seria estipulada em 2014, sendo que 17,5% (190.501) dessa população se encontrava fora da escola” (BRASIL, 2019b, p. 82).

Percebe-se um crescimento no total de alunos matriculados: em 2016 são 295, 356 em 2017 e no ano de 2018 chega-se a 379 estudantes matriculados. O crescimento é lento de um ano para o outro, sem muitos contrastes que o configurem como um avanço conquistado e permanente. Questiona-se nesse caso a real situação da educação inclusiva mediante avanços mínimos e portanto parciais sob uma realidade bastante ampla e marcada por diversas contradições.

O que se percebe nas tabelas com dados de Macapá são crescimentos mínimos no número de alunos com necessidades específicas matriculados no Ensino Médio. Em contrapartida, “o percentual de alunos que são público-alvo da educação especial em classes comuns aumentou consideravelmente no período de 2009 a 2017” (BRASIL, 2019b, p. 91). Esses dados do acompanhamento do *PNE* expõem muito mais o quantitativo, e parecem

desconsiderar a diminuição do número de matrículas na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Conforme informações do Censo Escolar/Inep 2016/2017/2018 (BRASIL, 2019a) em Macapá, o quantitativo de alunos com necessidades específicas em classes comuns no Ensino Médio diminuiu quase pela metade. Constatamos uma diminuição do número de matriculados tanto nas localidades urbanas quanto nas rurais, se comparado ao quantitativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Verificamos uma diferença no número de estudantes que deixa a escola só com o Ensino Fundamental, sem chegar à última etapa da educação básica, e não existe nenhum apontamento nos dados oficiais em relação a essa situação.

A diminuição do acesso dos alunos com necessidades específicas é demonstrada pelo menor número de matriculados no Ensino Médio com relação ao Ensino Fundamental a cada ano nas localidades urbanas e rurais no município de Macapá. Essa constatação é preocupante por contrapor-se a uma das estratégias estabelecidas pela Meta 4 do *PNE*, com amparo legal na lei que trata da “igualdade de condição de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2015b, p. 123).

Esses dados chamam atenção por seu aspecto negativo, vê-se um déficit da necessidade de avanços, isso porque a quantidade de matrículas no Ensino Médio, se comparada à do Ensino Fundamental, revela o que pode ser a descontinuidade dos estudos. O conceito de qualidade de acesso por trás desses números ainda está muito aquém do ideal e caminha longe de ser positivo para o alcance de resultados que irão alavancar o ensino inclusivo, já que a proposta do *PNE* é alcançar qualidade de ensino até 2024, no aspecto acesso de alunos com necessidades específicas ao Ensino Médio regular e sua permanência na escola.

A permanência de alunos com necessidades específicas no Ensino Médio conforme índices de aprovação, reprovação e abandono.

Considerando o fluxo de permanência de alunos com necessidades específicas no Ensino Médio, foram analisadas três categorias: aprovação, reprovação e abandono. A expectativa é verificar se entre 2016 e 2018 o quantitativo de alunos do ensino inclusivo teve índices anuais

crecentes de permanência.

Apesar de a pesquisa fazer referência aos alunos com necessidades específicas, evidenciamos os dados do último censo do IBGE, de 2010 (BRASIL, 2012, p. 17), que traz apenas informações sobre Pessoas com Deficiência (PcD):

no último Censo do IBGE, em 2010, o Brasil tinha 45.606.048 PcD a, o que representava 23,9% da população. Em termos educacionais, entre as PcD com mais de 15 anos no país, 61,13% não tinha instrução ou tinha somente o ensino fundamental completo. Outros 14,15% tinha [sic] ensino fundamental completo ou médio incompleto, 17,67% tinha ensino médio completo ou superior completo e apenas 6,66% concluíram um curso superior.

Como forma de apresentar o movimento e o rendimento de alunos do Ensino Médio com necessidades específicas no município de Macapá na zona urbana, apresentamos a Tabela 5, que considera o período entre os anos de 2016 e 2018.

Tabela 5 – Índice de movimento e rendimento de alunos do Ensino Médio com necessidades específicas. Rede Estadual. Município de Macapá, AP – Localização urbana. 2016 a 2018

Situação	2016		2017		2018	
	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto
Aprovação	83,3	210	81,2	251	76,7	240
Reprovação	10,0	25	14,2	44	14,7	46
Reprovação	10,0	25	14,2	44	14,7	46
Total		252		309		313

Fonte: Amapá (2019)

Quando se verifica no ano de 2016 que do total de 252 alunos com necessidades específicas apenas 83,3% foram aprovados, devemos questionar que barreiras fizeram os 10% serem reprovados e os 6,7% abandonarem os estudos. Pois em 2018 há o mesmo questionamento, já que, do total de 313 alunos, 76,7% obtiveram aprovação, mas 14,7% foram reprovados e 8,6% abandonaram a escola.

Conforme demonstrativo dos valores na Tabela 5, há muita semelhança quanto aos índices de aprovação, reprovação e abandono, porquanto apesar do percentual de aprovação ter uma continuidade de índices elevados, na educação inclusiva cabe questionamento se realmente estão sendo supridas as necessidades específicas dos alunos, com aparatos pedagógicos necessários, tendo em vista um real benefício dos estudos na vida desses estudantes, de acordo com o que é previsto em lei.

Na Tabela 6 são relacionadas escolas da rede estadual de ensino que atendem alunos com necessidades específicas matriculados no Ensino Médio.

Tabela 6 – Movimento e rendimento de alunos do Ensino Médio regular propedêutico com necessidades específicas. Rede Estadual. Localização urbana. Município de Macapá, AP. 2016 a 2018

Escolas Estaduais	2016				2017				2018			
	Total	Aprovados	Reprovados	Abandonos	Total	Aprovados	Reprovados	Abandonos	Total	Aprovados	Reprovados	Abandonos
Colégio Amapaense	5	3	1	1	7	4	3	-	7	4	3	-
Antônio Cordeiro Pontes	6	4	1	1	8	8	-	-	7	6	1	-
Augusto dos Anjos	9	9	-	-	16	14	2	-	20	15	2	3
Cecilia Pinto	4	3	1	-	6	4	2	-	6	4	2	-
Deusolina S. Farias	5	5	-	-	3	3	-	-	7	7	-	-
Dr Alexandre V. Tavares	25	22	2	1	30	30	-	-	21	19	1	1
Azevedo Costa	17	17	-	-	15	11	3	1	23	15	7	1
Gonçalves Dias	3	3	-	-	7	5	1	1	9	9	-	-
Jesus de Nazaré	4	4	-	-	4	4	-	-	2	-	1	1
Maria do Carmo V. dos Anjos	13	9	3	1	19	18	1	-	19	16	-	3
Maria Ivone de Menezes	2	2	-	-	5	5	-	-	6	3	3	-

Maria Neusa Carmo de Sousa	5	5	-	-	7	3	3	1	5	5	-	-
Mario Quirino da Silva	3	3	-	-	8	7	1	-	9	4	2	3
Antônio Ferreira Lima Neto	11	9	1	1	14	10	4	-	8	3	5	-
Antônio Messias G da Silva	10	10	-	-	8	7	1	-	6	5	1	-
Antônio Munhoz Lopes	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3	-	1
Benigna Moreira Sousa	5	3	-	2	7	5	1	1	2	1	-	1
Esther da Silva Virgolino	8	6	2	-	9	6	2	1	13	11	-	2
Gabriel Almeida Café	16	8	6	2	26	17	4	5	30	18	8	4
Lucimar A del Castillo	1	1	-	-	1	1	-	-	7	7	-	-
Maria Carmelita do Carmo	14	10	2	2	17	13	3	1	21	20	1	-
Maria Cavalcante de A. Picanco	3	1	1	1	7	7	-	-	5	5	-	-
Nancy Nina da Costa	8	7	-	1	11	9	2	-	8	7	-	1
Nilton Balieiro Machado	8	8	-	-	9	9	-	-	11	8	1	2
Raimunda Virgolino	10	7	1	2	8	6	1	1	8	8	-	-
Risalva Freitas do Amaral	1	1	-	-	1	1	-	-	7	7	-	-
José Firmino do Nascimento	7	5	1	1	6	3	3	-	8	4	3	1
Raimunda dos Passos Santos	3	3	-	-	9	6	3	-	5	3	2	-
Rivanda Nazaré da S Guimarães	6	6	-	-	12	10	1	1	5	4	-	1
Sebastiana Lenir de Almeida	6	4	1	1	7	4	2	1	8	5	1	2
Tiradentes	34	32	2	-	22	21	1	-	16	14	2	-
Total geral	253	210	25	17	309	251	44	14	313	240	46	27

Fonte: Amapá (2019)

Quando identificamos que o somatório dos índices de reprovação e abandono foi de

16,7% em 2016, 18,8% em 2017 e 23,3% em 2018, questionamos quais fatores levaram a esse patamar, com valores sempre aproximados. Diante disso, os dados verificados na Tabela 5 – sobre o indicador de movimento e rendimento de alunos com necessidades específicas do Ensino Médio entre os anos de 2016 e 2018 – demonstram que apesar de o índice de aprovados ter aumentado, os índices de reprovados e abandonos também seguem com números questionáveis e preocupantes.

O caso é ainda mais inquietante na categoria Reprovação, cujas taxas foram crescentes no decorrer dos anos, conforme análise feita nesta pesquisa. Afirmamos, portanto, que a permanência dos alunos com necessidades específicas na escola ainda é um desafio pouco evidenciado, e marcado por um processo quantitativo, no qual, enquanto estiverem aumentando os índices de matriculados dessa categoria de estudantes, não se questionam fatores que levaram os índices de reprovação e abandono a persistirem ano a ano. Para mudar essa situação, Mantoan (2010, p. 27) lembra que

em inúmeras publicações – artigos, livros, entrevistas, palestras - indicamos as mudanças necessárias para o acesso, a permanência e o prosseguimento dos estudos de alunos com deficiência na escola comum se concretize [*sic*]; [...] Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos.

O que se percebe, em relação às pessoas com necessidade específica, é uma proporção considerável, anualmente, da descontinuidade do estudo e da não conclusão, ao menos, do Ensino Médio. Nos dados da rede pública de ensino do município de Macapá, é demonstrado um crescimento do número de matriculados entre 2016 e 2018 de 24,2%, índice baixo para a educação inclusiva de qualidade que se pretendia em 2014, conforme a Meta 4 do *PNE*.

Nesse contexto, Nascimento (2007, p. 132) entende que

o fato de o aluno abandonar escola e essa não atender as suas expectativas, não é algo novo. Porém, a maneira como vem acontecendo nas últimas décadas, leva-nos a refletir sobre o papel da educação nesses tempos de mundialização, no qual a escola é impulsionada a atender as exigências do mercado de trabalho.

Temos que o acesso ao Ensino Médio é prejudicado e a permanência nesse nível de ensino apresenta uma restrição ainda mais seleta, com políticas que visam somente à manutenção das providências mínimas para a educação e à continuidade do status camuflado na educação inclusiva.

Algebaile (2009) assinala que a expansão da oferta educacional é expressão de práticas sociais e das relações de forças antagônicas que atravessam e antecedem as medidas oficiais a seu respeito. É sempre movida por impulsos que decorrem dessas práticas e relações, e é relacionada, portanto, com modificações nas expectativas dirigidas à educação escolar e com as ações que se apresentam como respostas às novas demandas, como os novos usos e utilizações da escola que daí decorrem.

Destacamos que a baixa qualidade de ensino na educação inclusiva é um fator responsável pela redução de alunos com necessidades específicas matriculados no Ensino Médio, e vale dizer que

as escolas não podem ter como única preocupação a transmissão dos conteúdos curriculares, pois a missão educacional vai muito além disto. Assim, não se pode restringir os objetivos da educação apenas à habilitação para o ingresso na Universidade e/ou a qualificação para o trabalho. Existe um aspecto muito mais abrangente, que é o do pleno desenvolvimento das potencialidades de cada um, além da formação do cidadão. (BRASIL, 2008a, p. 47)

Na abordagem dos dados sobre permanência na rede estadual de ensino no município de Macapá, conforme contexto do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b) – que tem como foco a promoção da autonomia e a igualdade de direitos dos alunos com necessidades específicas, para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e na comunicação –, é explícita a busca por um índice sempre crescente de alunos que terminem a última etapa da educação básica e que com os estudos alcancem autonomia ou tenham expectativa de vida para além da sala de aula.

A Tabela 7 mostra o índice de movimento e rendimento de alunos do Ensino Médio com necessidades específicas entre os anos de 2016 e 2018, na rede estadual de ensino na zona

rural do município de Macapá, AP.

Tabela 7 – Índice de movimento e rendimento de alunos do Ensino Médio com necessidades específicas. Rede estadual. Localização rural. Município de Macapá, AP. 2016 a 2018

Situação	2016		2017		2018	
	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto	(%)	N.º Absoluto
Aprovação	78,6	11	68,4	13	75,9	22
Reprovação	21,4	3	31,6	6	17,2	5
Reprovação	0	0	0	0	6,9	2
Total		14		19		29

Fonte: Amapá (2019)

Quando se identificam as matrículas de alunos da zona rural com necessidades específicas, percebe-se um pequeno crescimento de aprovados, número que passou de 11 estudantes em 2016 para 22 em 2018, como se vê na Tabela 7, sempre com maior percentual, entre 2016 e 2018, do número de estudantes aprovados, porém a carência de alunos nessa localidade é menor se comparada à zona urbana.

A Tabela 8 apresenta o movimento e o rendimento de alunos do Ensino Médio regular propedêutico com necessidades específicas na rede estadual de ensino na zona rural do município de Macapá, AP, no período de 2016 a 2018.

Tabela 8 – Movimento e rendimento de alunos do Ensino Médio regular propedêutico com necessidades específicas. Rede Estadual. Localização rural. Município de Macapá, AP. 2016 a 2018

	2016	2017	2018
Escolas Estaduais			

	Total	Aprova dos	Reprova dos	Abando nos	Total	Aprova dos	Reprova dos	Abando nos	Total	Aprova dos	Reprova dos	Abando nos
Escola Bosque do Amapá (Bailique)	2	1	1	-	2	-	2	-	2	2	-	-
E. E. Carapanatuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. Daniel de Carvalho	-	-	-	-	2	2	-	-	5	4	1	-
E. E. Filadelfia do Igarapé Grande	1	1	-	-	1	-	1	-	1	-	-	1
E. E. Itamatatuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. João Maciel Amanajás	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. José do Patrocínio	5	4	1	-	8	6	2	-	12	10	1	1
E. E. José Oliveira Coelho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. Júlio Gonçalves da Costa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. Maria José Campelo da Silva	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. Prof Antônio Figueiredo Da Silva	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
E. E. Prof Jacinta Maria R. de Carvalho	-	-	-	-	1	1	-	-	6	4	2	-
E. E. Prof Joaquim Manoel de J. Picanço	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. Prof Nair Cordeiro Marques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. Raimundo Pereira da Silva	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. São Benedito do Pacuí	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E. E. São Joaquim do Pacuí	1	1	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-
E. E. Tessalônica	4	4	-	-	4	3	1	-	1	-	1	-
E. E. Tracajatuba I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Esc Família Agrícola do Pacuí	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total Geral	14	11	3	-	19	13	6	-	29	22	5	2

Fonte: Amapá (2019)

Como já abordado neste trabalho, no quesito de acesso na zona rural, por se tratar de localidades mais precárias em todos os sentidos, é relevante destacar que “em números absolutos há uma menor concentração de alunos na zona rural, em comparação à zona urbana, o que pode contribuir para mascarar a maior incidência negativa da zona rural” (ARAUJO; RODRIGUES; ALVES, 2015, p. 257).

Ressaltamos que nas prestações de contas são perceptíveis falhas nos dados oficiais, e repercute a versão de que o número de aprovados seria um quantitativo de melhorias no

rendimento dos alunos com necessidades específicas dentro das escolas, pois o nível de aprovação é crescente em todas as tabelas, mas são muito claras as omissões de informações dos censos escolares, de modo a sugerir uma suposta melhoria da educação inclusiva. Dessa forma foi analisado no Relatório de monitoramento das metas do *PNE* (BRASIL, 2016, p. 104):

embora o Indicador 4B (Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com necessidades específicas, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica meça o percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação básica para essa população, não é possível afirmar que essas matrículas em classes comuns ocorram com a garantia de AEE, salas de recursos multifuncionais ou outros serviços especializados. Isso significa que o indicador apresenta limitações concernentes à verificação da qualidade do atendimento prestado.

Esse questionamento dos relatórios de monitoramento do *PNE* assinala que existem lacunas que deixam dúvidas quanto à real situação da Meta 4, no que diz respeito ao alcance de qualidade de ensino inclusivo até 2024.

Considerações finais

A presente pesquisa faz perceber, a partir das perspectivas da Meta 4 do *PNE*, o abismo que separa os alunos com necessidades específicas de políticas públicas de educação inclusiva que visem ao acesso e permanência com qualidade e de fato.

A pretensa meta de em 2024 atingir melhores patamares de qualidade nessa modalidade de ensino é prejudicada pela falta de dados de uma população que ainda não é devidamente reconhecida nos censos, e também por uma desastrosa governança que nega a ciência, além, evidentemente, da pandemia da Covid-19.

A diminuição das matrículas de alunos com necessidades específicas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio sinaliza uma descontinuidade dos estudos, o que constata que mesmo com todo amparo legal não é assegurado o prosseguimento dos estudos, e essas informações não são questionadas nos dados oficiais: aparecem numericamente, mas as proporções não mudam muito de um ano para outro e os dados são vistos como se a inclusão

estivesse dando certo no seu aspecto de ensino de qualidade.

Os dados da pesquisa mostram um descompasso na perspectiva inclusiva, pois baseiam-se em uma manutenção de quantitativo, o que revela um déficit quando de encontro com a realidade, e torna-se urgente a luta por uma política que alavanque o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas. Esclarecemos que as políticas existentes são garantias, mas há lacunas que atuam contra o ideal que se esperava alcançar dali a dez anos, que é o objetivo da Meta 4.

Contudo, a educação inclusiva deve permanecer contraditoriamente como uma utopia na pauta do cotidiano das políticas educacionais, e compreendida como uma meta de possível alcance diante do quadro social excludente.

Nesse contexto, a educação, particularmente para pessoas com necessidades específicas, deve priorizar, por exemplo, a inclusão na perspectiva do avanço tecnológico informacional – interações mediadas por *softwares*, programas e conexões em redes – que se encontra em condições precarizadas e escancarou a desigualdade na Educação durante a pandemia, principalmente em espaços pauperizados e diversos como a região amazônica, e especialmente no município de Macapá, AP.

Além disso, como necessidade imperiosa, devemos também intensificar as pressões pela implementação das políticas estruturantes na área da Educação, com a execução das metas previstas no *PNE* – que se aproxima do prazo de finalização –, ou o aprofundamento de programas educacionais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com efeito, a (des)responsabilização do executivo federal, evidenciada com o desmonte da educação pública e aprofundada pela pandemia da Covid-19, apontam para um presente inerte e uma perspectiva de futuro trágica, principalmente para as minorias sociais.

Desse modo, os desafios não mudaram, o que mudou foi a profundidade dos problemas diante das contradições históricas da nossa sociedade, o que reflete na necessidade de busca por estratégias mais eficazes para a resolução de problemas históricos.

Portanto, no presente cenário, as políticas públicas devem tomar como centralidade a garantia da vida, e é imprescindível que os processos formativos cumpram o papel da inclusão dos sujeitos, no atual contexto de precarização e aprofundamento das desigualdades sociais.

E essa condição pode ser materializada a partir da organização social e da luta por direitos adquiridos nas legislações – como atos permanentemente praticados e questionados para sua concretização –, e aperfeiçoada, para que assim o ensino se expanda para todos e todas, com qualidade social nos seus distintos níveis e modalidades.

Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ALVES, J. P. da C.; CARDOSO, Q. de O. A educação básica na Amazônia e seus indicadores de qualidade social: contradições e desafios para o Ensino Médio no Amapá. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 9, n. 2, 2019. ISSN 2178-9770

AMAPÁ. *Lei n.º 1907, de 24 de junho de 2015*. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Macapá: Ministério Público, 2015.

Disponível em:

<https://www.mpap.mp.br/menu-legislcao?view=article&id=6685:lei-ap-1907-2015&catid=16>

Acesso em: 5 out. 2022.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed/AP). Centro de Pesquisa Educacionais (Cepe). *Relatório de fluxo no Ensino Médio*. Macapá: Seed/Cepe, 2019.

ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S.; ALVES, J. P. da C. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o Ensino Médio na Amazônia sob análise. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 18, n. 3, p. 231-260, jun-set, 2015.

BELISÁRIO FILHO, J.; CUNHA, P. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS, 1994, Salamanca. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília:

Presidência da República, 1998. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Saberes e práticas de*

inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. (coord.). Brasília: Seesp/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf Acesso em 16 fev. 2019.

BRASIL. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008a. Seesp/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; Seesp, 2008b.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Brasília: Presidência da República, 2012. 32 p. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-d-eficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf> Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado Federal, 2015a.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 1.º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016*. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório do Censo Escolar*. Brasília: Inep, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 2.º ciclo de monitoramento das metas do PNE: 2018. 2. ed.* Brasília: Inep, 2019b.

CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUEIRA, J. J. M. (org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.

Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Esforce*, Brasília, v. 5, n. 8, 2011.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPHANE, A. L. F. de. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LOBO, G. dos A. *et al.* Prática escolar inclusiva em escolas do Ensino Médio em Macapá/AP. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, 2020. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5990>

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 4. ed. São Paulo: Summus, 2010. p. 15-30.

MOTTA, E. de O. *Direito educacional e educação no século XXI*. Brasília: Unesco, 1997.

NASCIMENTO, S. do S. F. do. Formação docente em educação especial: uma realidade do município de Macapá-AP. In: CONFORT, S. F. (org.). *Prática escolar e diferença*. 3. ed. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2007. v. 1, p. 131-146.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). *Educação Especial/ Inclusiva: Meta 4*. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva> Acesso em: 31 jul. 2019.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. O plano nacional de educação e a educação especial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 504-525, abr./jun. 2016. (Fundação Carlos Chagas).

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Recebido em janeiro 2022.

Aprovado em setembro 2022.