

Elementos de uma escola inclusiva sob a ótica do Quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: um panorama brasileiro

The elements of inclusive school from the perspective of the Fourth Sustainable Development Goal: a brazilian panorama

Los elementos de la escuela inclusiva bajo la óptica del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: un panorama brasileño

Renato Marcondes¹ , Sani de Carvalho Rutz da Silva¹ , Silvio Luiz Rutz da Silva² 

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Autor correspondente:

Renato Marcondes

renatomarcondes.renato@gmail.com

Como citar: Marcondes, R., Silva, S. C. R., & Silva, S. L. R. (2023). Elementos de uma escola inclusiva sob a ótica do Quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: um panorama brasileiro. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e18887. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18887>

RESUMO

Objetiva-se neste estudo caracterizar o cenário imediatamente anterior à Pandemia da Covid-19 nas escolas brasileiras com base nos dados do Censo Escolar 2020, no que se refere a elementos que podem proporcionar um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, considerando como referencial orientador os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o objetivo 4 – Educação de Qualidade. Caracteriza-se como uma pesquisa documental e de natureza qualitativa, onde se analisou os dados do Censo Escolar 2020 com auxílio do Software Excel®. Como resultado observa-se que dentre todos os elementos analisados, a Acessibilidade Rampas se encontra em maior quantidade nas escolas das cinco regiões brasileiras, e todos os demais itens encontram-se em menor quantidade, com destaque para as Salas Utilizáveis Acessíveis, aonde a maioria das escolas não as possuem, em especial as localizadas na região norte do Brasil. Ao se evidenciar o contexto do Censo Escolar 2020, com base no ODS 4 – Educação de Qualidade, observa-se que as legislações e políticas educacionais brasileiras, apesar de importantes mecanismos para se alcançar os ODS, são aplicadas de forma ineficaz, o que coloca o Brasil distante desta importante agenda internacional. Por fim, apesar dos avanços quando se trata de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, os desafios ainda são muitos, principalmente quando se considera os ODS, e em especial o objetivo 4 – Educação de Qualidade.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Organização das Nações Unidas. Pesquisa estatística.

ABSTRACT

The objective of this study is to characterize the scene immediately preceding the Covid-19 Pandemic in Brazilian schools based on data from the School Census 2020 about elements that can provide an inclusive, equitable, and considering as guiding reference to the Sustainable Development Goals (SDGs), especially the objective 4 - Quality Education. It is characterized as a documentary and qualitative research, where the data of the School Census 2020 was analyzed with the help of Excel Software. As a result, it is observed that among all the elements analyzed, Accessibility Ramps are in greater quantity in schools in the five Brazilian regions, and all other items are in smaller quantity, especially the Accessible Usable Rooms, where most schools do not have them, especially those located in the northern region of Brazil. When highlighting the context of the School Census 2020, based on SDG 4 - Quality Education, it is observed that Brazilian educational laws and policies need to be more effectively applied, despite it being an important mechanism to achieve the SDGs, which puts Brazil away from this crucial international agenda. Finally, despite the advances when it comes to quality, equitable, and inclusive education, the challenges are still many, especially when considering the SDGs and especially goal 4 - Quality Education.

Keywords: Special education. Inclusion. United Nations. Statistical research.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es caracterizar el escenario inmediatamente anterior a la pandemia de Covid-19 en las escuelas brasileñas con base en los datos del Censo Escolar 2020, en cuanto a elementos que pueden proporcionar una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad, considerando como referencia orientador los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el objetivo 4 - Educación de Calidad. Se caracteriza como una investigación documental y de naturaleza cualitativa, donde se analizó los datos del Censo Escolar 2020 con ayuda del Software Excel®. Como resultado se observa que de entre todos los elementos analizados, la Accesibilidad Rampas se encuentra en mayor cantidad en las escuelas de las cinco regiones brasileñas, y todos los demás ítems se encuentran en menor cantidad, con destaque para las Salas Utilizables Accesibles, donde la mayoría de las escuelas no las poseen, en especial las ubicadas en la región norte de Brasil. Al evidenciarse el contexto del Censo Escolar 2020, con base en el ODS 4 - Educación de Calidad, se observa que las legislaciones y políticas educativas brasileñas, a pesar de importantes mecanismos para alcanzar las ODS, son aplicadas de forma ineficaz, lo que aleja a Brasil de esta importante agenda internacional. Por último, a pesar de los avances cuando se trata de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, los desafíos aún son muchos, principalmente cuando se considera los ODS, y en especial el objetivo 4 - Educación de Calidad.

Palabras Clave: Educación especial. Inclusión. Organización de las Naciones Unidas. Investigación estadística.

INTRODUÇÃO

Diversas são as políticas nacionais e internacionais que beneficiam o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), como por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura[UNESCO], 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (Brasil, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Este cenário proporcionou o acesso do PAEE nas escolas, em seus diversos níveis e modalidades. Conforme é apresentado no Censo Escolar, em 2021 as matrículas do PAEE na educação básica chegaram a aproximadamente 1,3 milhão, representando um crescimento de 26,7% em relação a 2017 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

[INEP], 2021), porém, somente a matrícula do PAEE nas escolas regulares não é suficiente para que a inclusão ocorra, apesar deste avanço quantitativo, as barreiras observadas ainda são imensas (Darub et al., 2020; Cardozo, 2021; Conde & Cezário, 2021).

Buscando-se fomentar soluções para os problemas educacionais, desenvolvem-se as “agendas”, que podem ser nacionais ou internacionais, e se constituem em mecanismos que propõem delineamentos de caminhos para a melhoria de um país (Wagner, 2005; Santos & Pontes, 2019). As agendas atuam em diversos segmentos como econômico, social e educacional, e um importante exemplo destes mecanismos é a Agenda Internacional 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que propõem os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030.

Tendo como premissa que as agendas nacionais e internacionais atuam na promoção de uma sociedade melhor, influenciando o desenvolvimento de políticas públicas que podem impactar diretamente o PAEE, levanta-se o seguinte questionamento neste estudo “como se caracteriza o cenário imediatamente anterior à Pandemia da Covid-19 nas escolas brasileiras com base nos dados do Censo Escolar 2020, no que se refere a elementos que podem promover um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, tendo como referencial orientador os ODS, em especial o objetivo 4 – Educação de Qualidade?”.

A investigação do momento imediatamente anterior à Pandemia da Covid-19 se faz necessária, pois, fornecerá informações que possibilitarão investigar se houve alterações de elementos que podem promover um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade no contexto escolar durante o período pandêmico, analisando-se os próximos censos escolares. Cabe destacar que foi apresentado e analisado neste estudo, apenas o Censo Escolar de 2020, mesmo já estando disponível o Censo Escolar de 2021 e 2022, pois, uma análise que contemplasse todos os censos poderia proporcionar discussões demasiadamente extensas, pois, os censos de 2021 e 2022 foram realizados durante o período da pandemia de Covid-19, e assim, necessitam de discussões que se aprofundem neste contexto.

Sendo assim, objetiva-se neste artigo caracterizar o cenário imediatamente anterior à pandemia da Covid-19 nas escolas brasileiras com base nos dados do Censo Escolar 2020, no que se refere a elementos que podem promover um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, tendo como referencial orientador os ODS, em especial o objetivo 4 – Educação de Qualidade.

O CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar acontece anualmente no Brasil e, representa uma importante ferramenta para o levantamento de dados estatísticos, sendo realizado pelo Inep, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, busca coletar informações referentes a escolas públicas e privadas, abrangendo as diferentes modalidades da educação básica e profissional (INEP, n.d.). É uma “ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas” (INEP, n.d., parágrafo 8).

As coletas dos dados do censo escolar ocorrem em duas etapas, a primeira é destinada ao levantamento de informações sobre “os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula” (INEP, n.d., parágrafo 6), e a segunda coleta destina-se a reunir informações sobre a situação do aluno, considerando “dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo” (INEP, n.d., parágrafo 6). Estes dados coletados a nível nacional compõem um grupo de informações que servem de base para diversos indicadores brasileiros, bem como para pesquisas na educação básica, profissional (Frederico & Laplane, 2020; Garcia et al., 2021; Beiral & Oliveira, 2022; Melo et al., 2022) e especial (Battistello,

2019; Sathler & Esquincalha, 2021; Costa et al., 2021; Faria et al., 2021; Borges & Schmidt, 2021; Rinaldo, 2021).

O censo é realizado de forma colaborativa entre o Inep, os gestores dos sistemas estaduais e municipais e os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino público e privado. Buscando a garantia da fidedignidade dos dados apresentados no Censo Escolar, as escolas têm como procedimento o preenchimento do censo levando em consideração os registros administrativos e acadêmicos de cada escola, como por exemplo, a “ficha de matrícula, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, diário do professor, regimento escolar, projeto político pedagógico, documentos de modulação de professores e de enturmação de alunos, dentre outros” (INEP, n.d., parágrafo 15).

Portanto, este levantamento estatístico se configura como um importante meio de se obter informações fidedignas sobre o cenário educacional brasileiro, com sua primeira edição em 1995, ocorre de maneira ininterrupta até a atualidade, o que possibilita analisar como o Brasil se aproxima, ou não, de agendas como os ODS. Sobre isso, Pimentel (2019) aponta que os documentos balizadores dos ODS no Brasil são o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conjunto de métricas e políticas educacionais formados por estes documentos, por sua vez, podem e são analisados por meio do censo escolar (INEP, n.d., parágrafo 8). Assim, analisar o censo escolar é, também, analisar os ODS.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 2030

A ONU, responsável pela elaboração dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030” estabeleceu em 2015, 17 objetivos que expressam os desafios do desenvolvimento enfrentados no Brasil e no Mundo, conforme apresentado na Imagem 1, compondo uma agenda internacional para ser cumprida até 2030 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável [ODS], n.d.).

Imagem 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030.



Fonte: ODS (n.d.).

Dentre todos os 17 objetivos apresentados nesta agenda, dar-se-á ênfase neste estudo ao ODS 4 – Educação de Qualidade, que tem por objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Educação de Qualidade, n.d.).

Este objetivo é formado por um conjunto de 10 metas, que podem ser classificadas em dois grupos, “Finalísticas”, cujo objeto relaciona-se diretamente ou imediatamente para que o ODS seja

alcançado, ou “Implementação”, que se refere aos recursos humanos, financeiros, tecnológicos e de governança (legislações, planos, políticas públicas, programas, entre outros) necessários para se atingir o ODS. Dentre as metas do ODS 4, as metas 4.1 a 4.7 pertencem ao grupo finalístico, enquanto as metas 4.a, 4.b e 4.c são do tipo implementação (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2019).

No Brasil, a importância desta agenda internacional se evidenciou por meio da estruturação, de forma pioneira, de um relatório de adequação das metas globais dos ODS conforme a realidade brasileira, buscando “fornecer suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas nacionais de desenvolvimento” (IPEA, 2018, p. 9).

No que se refere ao ODS 4, o relatório brasileiro observou que das 10 metas que o compõem, todas se aplicam ao Brasil, porém, 9 delas tiveram que ser adequadas à realidade nacional (IPEA, 2018). A seguir, no Quadro 1, destaca-se as metas que mais se aproximam dos objetivos propostos neste artigo, em suas versões adaptadas ao relatório brasileiro e original¹.

Quadro 01 – Metas adaptadas e originais do Objetivo 4 “Educação de Qualidade”

Metas Adaptadas	Metas Originais
4.1. Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes (IPEA, 2018, p. 111).	4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (Educação de Qualidade, n.d., parágrafo 2).
4.5. Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (IPEA, 2018, p. 119).	4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (Educação de Qualidade, n.d., parágrafo 6).
4.a. Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (IPEA, 2018, p. 126).	4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos (Educação de Qualidade, n.d., parágrafo 9).

Fonte: Organizado a partir de IPEA (2018) e Educação de Qualidade (n.d.).

Destaca-se que as metas 4.1 e 4.5 são do tipo finalísticas, enquanto a meta 4.a é do tipo implementação, as demais metas podem ser encontradas na íntegra no relatório brasileiro de adequação (IPEA, 2018).

¹ As metas originais correspondem as metas apresentadas para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, descritas pela UNESCO, e que foram adaptadas para o Brasil pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

A seguir, apresenta-se a metodologia deste estudo, que busca auxiliar a evidenciar como se encontra o cenário brasileiro para elementos que podem promover um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade presentes no censo escolar, tendo como referencial orientador os ODS supracitados.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, que segundo Marconi e Lakatos (2003) é quando “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” (p. 174), sendo ainda, de fonte primária, por entender-se o Censo Escolar e os ODS como documentos estatísticos (censos) e documentos de arquivos públicos, respectivamente (Marconi & Lakatos, 2003). Quanto a sua natureza, este estudo é qualitativo, pois busca por meio de sua metodologia responder a uma questão cuja sua raiz encontra-se em fenômenos sociais (Richardson et al., 2012).

O documento que contém os dados analisados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2020) está disponível no site do Ministério da Educação (MEC) em formato.csv., sendo que após realizar-se o seu *download*, efetuou-se a sua conversão para o formato .xlsx com auxílio do *software* Excel®, para que pudesse ser extraído os dados de análise.

Neste mesmo *software*, selecionou-se a coluna dos códigos das Unidades da Federação (UF) dos estados brasileiros e as colunas que continham as variáveis analisadas, as demais colunas foram excluídas do arquivo. Ao todo, foram selecionadas para análise 13 variáveis, apresentadas a seguir.

1. Sala de atendimento especial;
2. Acessibilidade corrimão;
3. Acessibilidade vão livre;
4. Acessibilidade rampas;
5. Acessibilidade sinal visual;
6. Acessibilidade inexistente;
7. Acessibilidade pisos táteis;
8. Acessibilidade sinal tátil;
9. Salas utilizáveis acessíveis;
10. Acessibilidade elevador;
11. Acessibilidade sinal sonoro;
12. Classe especial exclusiva;
13. Reserva de vagas por sistema de cotas para Pessoas com Deficiência (PcD);

Com auxílio da coluna que continha os códigos das UF dos estados brasileiros, separou-se os dados conforme as regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul). Após a separação por regiões brasileiras, utilizou-se a ferramenta “Tabela Dinâmica” disponível no *software* Excel®, para se contabilizar os valores de cada uma das variáveis analisadas conforme a região brasileira, possibilitando a interpretação dos dados conforme o referencial adotado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os ODS enquanto uma agenda internacional para 2030 impulsionaram os países na construção e implementação de políticas públicas em diversas áreas, como por exemplo, na Educação. Pimentel (2019) aponta que para que se alcance o ODS 4 – Educação de Qualidade, é necessário o cumprimento do Plano Nacional de Educação, bem como a implementação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), esta autora ainda destaca que “evoluímos na universalização do acesso à educação básica, porém é preciso reafirmar o compromisso com a melhoria da aprendizagem dos estudantes, bem como promover o desenvolvimento do país” (Pimentel, 2019, p. 22). Atualmente a BNCC (Ministério da Educação, 2018) já se encontra homologada, porém, sua efetiva implementação no ambiente educacional ainda está em curso, portanto, saber sobre sua contribuição para alcançar o ODS 4 ainda demanda de tempo e pesquisa.

Os dados extraídos do Censo Escolar 2020 (INEP, 2020) foram organizados em quadros, para facilitar a compreensão das análises e discussões realizadas. O Quadro 2 reuniu um conjunto de 11 (onze) variáveis, o Quadro 3 apresentou uma única variável, sendo a quantidade de salas utilizáveis acessíveis, por fim, o Quadro 4 apresentou também uma única variável, sendo a reserva de vagas por sistema de cotas para Pessoas com Deficiência (PcD).

O Quadro 2 apresenta um panorama sobre um conjunto de 11 (onze) variáveis, os valores expressos em porcentagem representam a quantidade de cada elemento da variável em relação ao total das instituições educacionais que responderam o Censo Escolar 2020, em cada uma das regiões do Brasil.

Quadro 2 – Quantidade de cada elemento das variáveis presente nas instituições de ensino.

Variável	Regiões do Brasil (valores em %)				
	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Sala de atendimento especial	30,8	14,7	19,1	19,7	32,5
Acessibilidade corrimão	34,2	18	11,4	29,3	40,3
Acessibilidade elevador	5	1,2	1,17	6,1	5,5
Acessibilidade pisos táteis;	13,1	6,3	5,4	8,4	10
Acessibilidade vão livre;	47,5	27,2	19,2	27,5	48
Acessibilidade rampas;	67	48,9	34,7	41,8	61,8
Acessibilidade sinal sonoro;	2,8	1,3	1	1,7	3,3
Acessibilidade sinal tátil;	5,7	2	2	2,7	5,3
Acessibilidade sinal visual;	11,7	5,1	3,6	60,4	13,6
Acessibilidade inexistente;	19,8	40,1	56,5	44,5	20,1
Classe especial exclusiva.	2,9	0,42	0,5	2,1	4,7

Fonte: INEP (2020).

Conforme os dados apresentados no Quadro 2, a “Acessibilidade Rampas” é a que se faz presente em maior quantidade em todas as regiões do Brasil, o que vem ao encontro de políticas públicas como a PNEEPEI, que objetiva assegurar “acessibilidade arquitetônica” (Brasil, 2008, p. 14), bem como da meta 4.a do ODS 4, que visa a oferta de infraestrutura escolar adequada as necessidades dos estudantes, porém, apesar deste avanço, é necessário que se continue buscando maiores aportes governamentais para que se possa avançar no processo de acessibilidade, haja vista que apesar de ser a variável com maior presença nas escolas respondentes, apenas nas regiões centro-oeste e sul do Brasil mais da metade das escolas contam com este recurso.

As variáveis de acessibilidade elevador, acessibilidade sinal sonoro e acessibilidade sinal tátil, encontram-se presentes em um número muito reduzido de escolas, em todas as regiões do Brasil, indicando a necessidade de se questionar o quanto as diretrizes previstas nas legislações brasileiras estão se efetivando (Ribeiro & Silva, 2019), pois, apesar da acessibilidade ser garantida por lei (Brasil, 2008) não se faz presente na maioria das escolas. Esta constatação fica mais evidente ao se

observar a quantidade de escolas em que a acessibilidade é inexistente, a exemplo da região norte, aonde mais da metade das escolas não possui acessibilidade (56,5%). Estes dados, em especial, mostram o quanto o Brasil ainda está longe de alcançar as metas estipuladas nos ODS, participando de uma corrida em que não está na liderança, e a chegada, em 2030, está próxima.

Neste contexto, onde mais da metade das escolas brasileiras não apresentam a maioria das variáveis de acessibilidade investigada, concorda-se com Natividade et al. (2019) quando destacam que “não possibilitar o acesso da pessoa com deficiência nos mais diversos espaços, configura-se como exclusão, logo há a negação de direitos, o não acesso a cidadania, ao exercício pleno de seus direitos” (p. 289), resultando em um processo de exclusão. Dificultando, assim, que todos os estudantes completem o ensino fundamental e médio equitativo e de qualidade (meta 4.1), com garantia de acesso, permanência e êxito (meta 4.5) e com infraestrutura física adequada (meta 4.a).

No Quadro 3, a seguir, apresenta-se os valores para a variável “Salas Utilizáveis Acessíveis” para cada região brasileira. As “Salas Utilizáveis Acessíveis” podem ser compreendidas enquanto salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, com a concepção de espaços, artefatos e produtos que contemplem o desenho universal, a fim de atender, simultaneamente, a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade (Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT], 2020).

Quadro 3 – Quantidade de salas utilizáveis acessíveis

Quantidade de salas utilizáveis acessíveis	Regiões do Brasil				
	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
0 – 20	10.114	61.455	22.096	60.283	25.541
21 – 40	217	317	113	456	388
41 – 60	50	59	11	58	50
61 – 80	7	15	1	18	11
Acima de 81	2	3	1	7	7

Fonte: INEP (2020).

Os dados apresentados no Quadro 3 indicam que a grande maioria das escolas nas cinco regiões brasileiras possuem até 20 salas acessíveis, sendo um baixo quantitativo de acessibilidade. Este fato vem ao encontro da pesquisa de Manzini (2018), que aponta a importância de se conhecer o contexto educacional para se realizar um planejamento econômico mais assertivo, como neste caso, a necessidade de mais salas acessíveis, para que também se alcance as metas 4.1, 4.2 e, principalmente, a 4.a do ODS 4, que visam a garantia da equidade, acesso, permanência, êxito e infraestrutura para o PAEE nas escolas brasileiras.

Sobre estes dados, há pesquisas que indicam os prejuízos que a falta de acessibilidade, principalmente a arquitetônica, tais como as salas escolares, podem causar. A revisão de literatura de Cruz et al. (2020) apontou que estas barreiras podem comprometer diferentes aspectos da vida da pessoa com deficiência, tais como a saúde, o exercício da cidadania e a inclusão social. Natividade et al. (2019) complementam estes apontamentos ao apresentarem uma pesquisa centrada no município de Parintins – Amazonas, onde investigaram 10 escolas municipais de Ensino Fundamental, por meio de visitas técnicas. Os autores apontam que as escolas deste município se encontram distantes da acessibilidade preconizada nos documentos norteadores como a NBR ABNT n. 9.050/2004. O que vem ao encontro dos dados observados no Quadro 3 para a região Norte (aproximadamente 99% das escolas respondentes possuem, somente, até 20 salas acessíveis), e do Quadro 2, onde 56,5% das escolas da região Norte a acessibilidade é inexistente.

A variável “Reserva de vagas por sistema de cotas para Pessoas com Deficiência (PcD)”, reúne informações acerca da reserva de vagas para escolas que fazem seleção para o ingresso do aluno, sendo observado os seguintes valores, conforme apresentados no Quadro 04.

Quadro 4 – Reserva de vagas por sistema de cotas para Pessoas com Deficiência (PcD)

Reserva de vagas por sistema de cotas para Pessoas com Deficiência (PcD)	Regiões do Brasil e quantidade total de escolas que fazem seleção para ingresso dos alunos				
	Centro Oeste 469 escolas	Nordeste 2.378 escolas	Norte 783 escolas	Sudeste 2.410 escolas	Sul 807 escolas
Não oferecem vaga PcD	78,9 %	86,3%	77,4%	82,7%	72,1%
Oferecem vagas PcD	21,1%	13,7%	22,6%	17,3%	27,9%

Fonte: INEP (2020).

Os dados apresentados no Quadro 4 revelam que no Brasil, a grande maioria das escolas que fazem seleção para o ingresso de alunos não disponibiliza reservas de vagas para PcD, tal fato vem de encontro às políticas públicas de afirmação e acesso ao ensino básico, como a PNEEPI que assegura,

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para **garantir: acesso** ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14, grifo nosso).

Estes dados também evidenciam o afastamento da meta 4.5 do ODS 4 que visa a equidade do acesso a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino as pessoas com deficiências.

4.5. Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e **garantir a equidade de acesso, permanência e êxito** em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as **pessoas com deficiência**, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (IPEA, 2018, p. 119, grifo nosso).

A importância em se reverter este cenário é exemplificada em pesquisas como de Moraes (2018), que apresenta medidas adotadas para dirimir a elitização do ensino em instituições que adotam seleções para o ingresso de alunos, apontando que a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) “nos Institutos Federais de Educação é de suma importância, pois garante as populações historicamente marginalizadas o direito de acessar tal ensino, profissionalizando-as, preparando para o mundo do trabalho e para vida” (Moraes, 2018, p. 10).

Neste contexto, Ritzel et al. (2022), investigaram o impacto das reservas de vagas para PcD em um Colégio Politécnico do estado do Rio Grande do Sul. As autoras apontam que a Lei Federal n. 13.409/2016 foi um fator crucial para que a educação inclusiva compusesse os documentos desta instituição, pois, somente no Projeto Pedagógico de 2021 é contemplada tal temática. Essa reformulação proporcionou um aumento nas cotas das vagas ofertadas para PcD, além de

impulsionar “os sujeitos dessa instituição a construírem estratégias pedagógicas com vistas à permanência e êxito desses estudantes que passaram a ingressar através das cotas” (Ritzel et al., 2022, p. 7).

Portanto, ao se evidenciar o contexto brasileiro para elementos que podem contribuir para uma escola inclusiva, por meio dos dados do Censo Escolar 2020, e se contrapor com o ODS 4 – Educação para a Qualidade, que preconiza uma “educação inclusiva e equitativa e de qualidade” (Educação de Qualidade, n.d., parágrafo 1), percebe-se os obstáculos que ainda precisam ser superados, porém, fica evidente a importância desta agenda internacional para guiar os avanços educacionais, visando uma melhoria nos indicadores brasileiros.

À exemplo da meta 4.a do relatório brasileiro de adequação (IPEA, 2018, p. 126), que trata de “Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos”. Esta meta é do tipo implementação, ou seja, que se refere aos recursos humanos, tecnológicos e principalmente financeiros, e ao se defrontar com os dados brasileiros sobre a acessibilidade, principalmente as arquitetônicas, evidencia-se a necessidade de maiores aportes governamentais para que de fato se atinja essa meta, e consequentemente o ODS 4, também é necessário que toda a comunidade escolar reivindique em todas as esferas governamentais tais melhorias.

O contexto supracitado vai ao encontro da pesquisa de Oliveira (2020) que aponta que as legislações e políticas educacionais brasileiras apesar de importantes mecanismos para se alcançar os ODS, são aplicadas de forma ineficaz, colocando o Brasil distante desta importante agenda internacional.

CONCLUSÃO

Não há como concluir qualquer estudo neste momento, sem se pensar sobre a recente pandemia da Covid-19, que de modo avassalador mudou as estruturas sociais da população mundial e, consequentemente a vivência educacional de professores e alunos.

Os autores acreditam que o objetivo proposto neste estudo de “caracterizar o cenário imediatamente anterior à Pandemia da Covid-19 nas escolas brasileiras com base nos dados do Censo Escolar 2020, no que se refere a elementos que podem promover um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, tendo como referencial o ODS 4” foi atingido.

Os dados apresentados nos Quadros 2, 3 e 4 expressam como determinados elementos estão presentes no cenário nacional brasileiro, o que permite, contudo, compreender o quanto se avançou, mas também, o quão longe ainda se está da agenda internacional dos ODS, mais especificamente do ODS 4 – Educação de Qualidade.

Fica evidente, neste contexto, que o Brasil apresenta legislações e políticas educacionais que podem ser importantes mecanismos para que se atinja os ODS e em específico aquelas metas que compõem o ODS 4, porém, tais mecanismos não são aplicados de forma eficaz (Pimentel, 2019), levando a grandes desafios para que se atinja uma educação equitativa e inclusiva, pois, mesmo avançando no acesso às escolas, é necessário prover e promover melhorias estruturais para os estudantes PAEE.

Este estudo não tem a intenção de esgotar a temática abordada, ao contrário, levantam-se novos questionamentos. Dado este cenário, em alguns casos precários para elementos que proporcionam acesso, permanência e ensino equitativo e inclusivo aos estudantes PAEE no ambiente escolar, como se deu o processo de ensino-aprendizagem para estes estudantes em outros ambientes, durante a pandemia da covid-19? A possível ausência das estruturas analisadas neste estudo, durante o período da pandemia, impactou no processo de ensino-aprendizagem desse aluno PAEE, haja vista o ensino remoto? Como se encontram estas variáveis, após o período pandêmico, algo se modificou nestes dois anos?

Contribuições dos Autores: Marcondes, R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, S. C. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, S. L. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT]. (2020). Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1_-03-08-2020.pdf.
- Battistello, V. C. M. (2019, agosto 15-17). Perspectivas sobre o processo de leitura para crianças autistas: Do letramento emergente à literacia familiar. XVI Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas, Evento Online.
- Beiral, H. J. V., & Oliveira, M. M. (2022). E para os estudantes da educação de jovens e adultos? Tem laboratório de ciências?. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (e-Mosaicos)*, 11(26), 22-39. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2022.58208>
- Borges, A. A. P., & Schmidt, C. (2021). Desenho universal para aprendizagem: Uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. *Revista Teias*. 22(66), 27-39. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044>
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Cardozo, R. D. (2021). Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação: um olhar em escolas municipais de Pinhais. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná).
- Conde, P. S., & Cezário, G. R. (2021). Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: O que dizem os professores de educação especial? *Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*. 20(1), 1-13.
- Costa, A. S., Ferreira, L. F., Simões, C. C. & Cardoso, D. F. (2021). O ensino remoto e os desafios impostos à educação inclusiva: um relato de caso. *Educação em Foco*, 1(1), 1-4.
- Cruz, V. V., Silva, H. F., Pinto, E. G., Figueiredo, N. M. A., Sé, A. C. S., Fernandes, E. M. & Machado, W. C. A. (2020). Barreiras de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida: revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(4), e168943053. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.3053>
- Darub, A. K. G. S., Soares, G. L. C. & Santos, P. K. (2020). Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão: Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. *InterCambios*, 7(1), e2301.
- Educação de Qualidade. (n.d.). Nações Unidas Brasil. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>.

Faria, M. S., Santos, M. S. P., & Cruz, R. F. (2021). O olhar quem ensina: Importância da afetividade na aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola. (Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Una, Divinópolis, Minas Gerais).

Frederico, J. C. C., & Laplane, A. L. F. (2020). Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. *Rev. bras. Educ. espec.*, 26(3), 465-480. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0156>

Garcia, R. A., Rios-Neto, E. L. G. & Miranda-Ribeiro, A. (2021). Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. *Rev. bras. Est. Pop.*, 38, 1-32. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0152>

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2018). Agenda 2030. ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Proposta de adequação. Ipea. <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8636/1/Agenda%202030%20ODS%20Metas%20Nac%20dos%20Obj%20de%20Desenv%20Susten%202018.pdf>.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2019). Cadernos ODS: ODS 4 Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. O que mostra o retrato do Brasil?. Ipea. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9349>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (nd). Censo Escolar. Censo Escolar. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2021). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2020). Microdados da Educação Básica 2020. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Manzini, E. J. (2018). Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 810-824. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914/7797>

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Melo, A. P., Brito, R. O., & Souza, C. L. (2022). A Educação Profissional no Distrito Federal antes e depois do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília: um estudo comparado. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 6(1), 3-13. <https://doi.org/10.36524/profept.v6i1.718>

Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Moraes, L. O. (2018, junho 06-08). Direito à educação: As cotas para ingresso no ensino médio técnico dos Institutos Federais de Educação e o acesso à educação. III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem, XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul; III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grossa, Brasil.

Natividade, A. S., Justi, J. & Vasconcelos, C. F. C. (2019). Educação especial na perspectiva inclusiva: um estudo sobre as condições de acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência física. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(28), 279-294. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.8136>.

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável [ODS]. (n.d.). Nações Unidas Brasil. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

Oliveira, J. F. (2020). ODS 4 e Agenda 2030: avanços e entraves na promoção da educação de qualidade na América Latina e Brasil. (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal). <https://bdm.unb.br/handle/10483/28281>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Pimentel, G. S. R. (2019). O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 1(3), 22-33. <https://doi.org/10.36732/riep.v1i3.36>

Ribeiro, L. L. & Silva, R. M. (2019). A educação especial nas políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(21), 1-36.

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3073/2214>

Richardson, R. J. et al. (2012). Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Rinaldo, S. C. O. (2021). Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. (Tese de doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, São Paulo).

Ritzel, P. R., Vedoin, A., Padilha, F. P. G. & Maraschin, M. S. (2022, novembro 22). Impactos da política de reserve de vagas para pessoa com deficiência nos cursos de uma escola vinculada à UFSM. XXII Encontro Nacional de Educação, II Seminário Internacional De Estudos E Pesquisa Em Educação Nas Ciências. Evento Online.

Sathler, K. S. O. M., & Esquincalha, A. C. (2021). Representações sociais de professores de física e estudantes acerca da educação inclusiva. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 12(4), 1-17.

<https://doi.org/10.26843/rencima.v12n4a26>

Wagner, J. (2005). Agenda nacional de desenvolvimento para um país de todos. *Inclusão Social*, 1(1), 12-18.

<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1499>

Recebido: 9 de março de 2023 | **Aceito:** 2 de agosto de 2022 | **Publicado:** 17 de novembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.