

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO  
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Diana Coelho Ribeiro

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR SUPERINTENDÊNCIAS  
REGIONAIS DE ENSINO DURANTE OS ANOS DE 2010, 2014 E 2018 NO  
ESTADO DE MINAS GERAIS: ACESSO E RECURSOS

Belo Horizonte

2019

Diana Coelho Ribeiro

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR SUPERINTENDÊNCIAS  
REGIONAIS DE ENSINO DURANTE OS ANOS DE 2010, 2014 E 2018 NO  
ESTADO DE MINAS GERAIS: ACESSO E RECURSOS

Monografia apresentada ao Curso de  
Graduação em Administração Pública da Escola  
de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho  
da Fundação João Pinheiro, como requisito  
parcial para obtenção do título de Especialista  
em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Orientador: Prof.a Dr.:Juliana de Lucena Ruas Riani

Belo Horizonte

2019

R484p Ribeiro, Diana Coelho.  
Panorama da educação especial por superintendências regionais de ensino durante os anos de 2010, 2014 e 2018 no estado de Minas Gerais [manuscrito] : acesso e recursos / Diana Coelho Ribeiro. – 2019.  
[11], 86 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2019.

Orientadora: Juliana de Lucena Ruas Riani

Bibliografia: f. 85-87

1. Educação especial – Minas Gerais. 2. Política educacional – Minas Gerais. 3. Disparidades regionais – Minas Gerais. 4. Ensino público – Minas Gerais. I. Riani, Juliana de Lucena Ruas. II. Título.

CDU 376(815.1)

**Diana Coelho Ribeiro**

**PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR SUPERINTENDÊNCIAS  
REGIONAIS DE ENSINO DURANTE OS ANOS DE 2010, 2014 E 2018 NO  
ESTADO DE MINAS GERAIS: ACESSO E RECURSOS**

Monografia de Conclusão apresentada ao  
Curso Superior de Administração Pública da  
Escola de Governo Professor Paulo Neves de  
Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como  
requisito parcial de obtenção do título de  
bacharel em Administração Pública.

**Aprovada na Banca Examinadora**



Prof.a Dr. Juliana de Lucena Ruas Riani (Orientador) – Fundação João Pinheiro



Prof. a Aparecida Maciel da Silva Shikida (Avaliador) – Fundação João Pinheiro



Prof. Marcos Arcanjo de Assis (Avaliador) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 25 de junho de 2019

## **AGRADECIMENTOS**

À Diretoria de Educação Especial de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e minha orientadora Juliana Riani.

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,  
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,  
atravessou minha vida,  
virou só sentimento.

Adélia Prado

## RESUMO

O convívio com pessoas com deficiência esteve sempre presente na história da humanidade. Seja na forma de tratamento segregador da Idade Média até a existência de manicômios e hospitais psiquiátricos, aos dias atuais de luta crescente pela inclusão e acesso à educação de forma democrática e igualitária às pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Houve muitos avanços em relação à oferta da Educação Especial no Brasil, desde a época imperial e em desdobramento, em Minas Gerais, mas ainda há muito em que se avançar. Esse presente trabalho realiza um panorama da Educação Especial em Minas Gerais e por Superintendências Regionais de Ensino, nos anos de 2010, 2014 e 2018, a fim de se analisar se as desigualdades regionais mineiras, presentes em várias dimensões socioeconômicas, também se verificam nas diretrizes da Educação Especial para a oferta de um ensino público mais inclusivo e democrático.

Palavras-chave: Educação Especial. Desigualdades Regionais. Minas Gerais.

## ABSTRACT

Living with people with disabilities has always been present in the history of humanity. Be it in the form of segregating treatment of the Middle Ages to the existence of mental asylums and psychiatric hospitals, to the present day of growing struggle for inclusion and access to education in a democratic and egalitarian way for people with Disabilities, Global Developmental Disorders and High Abilities / Giftedness. There have been many advances in relation to the offer of Special Education in Brazil since the imperial and unfolding times in Minas Gerais, but there is still much to be done. This present work presents a panorama of Special Education in Minas Gerais and by Regional Superintendence of Education, in the years 2010, 2014 and 2018, in order to analyze if the regional inequalities present in various socioeconomic dimensions are also verified in the Special Education guidelines for the provision of a more inclusive and democratic public education.

Keywords: Special education. Regional Inequalities. Minas Gerais.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxo para Atendimento Educacional Especializado .....	29
Figura 2: Índice de desenvolvimento Humano dos municípios de Minas Gerais, 2010. .....	40
Figura 3: Divisão das Superintendências Regionais de Ensino – Minas Gerais, 2018. .....	42
Figura 4: Taxa de atendimento da educação básica– Minas Gerais, 2017.....	44
Figura 5: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental (1º ao 5º) da rede pública – Minas Gerais, 2017. ....	45
Figura 6: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental (6º ao 9º) da rede pública- Minas Gerais, 2017. ....	45
Figura 7: Taxa de alunos em escolas com laboratório de informática – Fundamental – Minas Gerais, 2017. ....	47
Figura 8: Taxa de alunos em escolas com laboratório de informática – Médio- Minas Gerais, 2017.....	47
Figura 9: Taxa de alunos em escolas com Internet – Fundamental- Minas Gerais, 2017. ....	48
Figura 10: Taxa de alunos em escolas com Internet – Médio- Minas Gerais, 2017..	49
Figura 11: Percentual de Funções Docentes com Curso Superior - Ensino Fundamental- Minas Gerais, 2017. ....	50
Figura 12: Percentual de Funções Docentes com curso superior – Ensino Médio- Minas Gerais, 2017. ....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População de 0 a 19 anos por tipo de deficiência. Minas Gerais, 2010. ...	55
Tabela 2: População de 0 a 19 anos que frequenta escola ou creche, total e por tipo de deficiência. Minas Gerais, 2010 .....	56
Tabela 3: Matrículas totais, de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e na educação especial. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018. ....	57
Tabela 4: Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais total, na educação regular e na educação especial por rede de ensino. Minas Gerais, 2018	58
Tabela 5: Porcentagem da população de 0 a 19 anos por tipo de deficiência e que frequentam a escola, em relação ao total da população de 0 a 19 anos que frequentam a escola. Minas Gerais, 2010. ....	60
Tabela 6: Proporção de alunos matriculados com necessidades educacionais especiais, na educação total de alunos por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais, 2018. ....	62
Tabela 7: Taxa de crescimento da proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no total de matrículas por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais 2010-2018. ....	65
Tabela 8: Proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas exclusivas, no total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais, 2018. ....	67
Tabela 9: Proporção de escolas com informática acessível, número de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018. ....	69
Tabela 10: Proporção de escolas com informática acessível, número de estabelecimentos de ensino por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais, 2018. ....	70
Tabela 11: Proporção de escolas com sanitários e vias adequadas para AEE, total de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018. ....	71
Tabela 12: Proporção de estabelecimentos de ensino com sanitários e vias adequadas para AEE, total de estabelecimentos de ensino por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais 2010-2018. ....	72
Tabela 13: Proporção de estabelecimentos de ensino com salas de recursos multifuncionais para AEE, total de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018. ....	73
Tabela 14: Proporção de estabelecimentos de ensino com salas de recursos multifuncionais para AEE, total de estabelecimentos de ensino por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais 2010-2018. ....	75
Tabela 16: Proporção de estabelecimentos de ensino com AEE, total de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2018. ....	77
Tabela 17: Porcentagem de Docentes de turma AEE, número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018. ....	79
Tabela 18: Porcentagem de docentes de turma AEE, número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Minas Gerais, 2018. ....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação e conceituação das Deficiências .....	18
Quadro 2: Classificação e conceituação dos Transtornos Globais do Desenvolvimento .....	19

## LISTA DE SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DESP/MG	Diretoria de Educação Especial de Minas Gerais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FJP	Fundação João Pinheiro
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GI	Guia Intérprete
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IMRS	Índice Mineiro de Responsabilidade Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira
INES	Instituto Nacional da Educação os Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada
OMU	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE/MG	Plano Decenal de Educação de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendências Regionais de Ensino
TILS	Tradutor e Intérprete de libras

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>17</b>
2.1	<b>Público Alvo</b> .....	<b>17</b>
2.2	<b>Histórico da Educação Especial – Marcos Legais</b> .....	<b>20</b>
2.2.1	<b>No Brasil</b> .....	<b>20</b>
2.2.2	<b>Em Minas Gerais</b> .....	<b>26</b>
2.3	<b>Evolução da Educação Especial no Brasil e em Minas Gerais</b> .....	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>PERFIL DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS E SUAS DESIGUALDADES</b> .....	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MINAS GERAIS E POR SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO</b> .....	<b>53</b>
4.1	<b>Acesso</b> .....	<b>54</b>
4.1.1	<b>Acesso em Minas Gerais</b> .....	<b>54</b>
4.1.2	<b>Acesso nas Superintendências Regionais de Ensino</b> .....	<b>59</b>
4.2	<b>Infraestrutura</b> .....	<b>69</b>
4.3	<b>Docentes</b> .....	<b>79</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito universal positivado pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, explicitada no artigo 205. Já a Educação Especial, devido à sua grande relevância para se alcançar uma sociedade mais democrática, plural e inclusiva, está positivada no artigo 208, inciso III, da referida Constituição. Porém, enfrenta-se grandes entraves para se ter de fato a universalização no ensino regular das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como ponto de partida para se entender os desafios enfrentados na efetivação da política inclusiva da Educação Especial, deve-se considerar a fragmentação ocorrida nas escolas, de acordo com uma doutrina separatista e classificatória, que enquadrou os alunos em várias caixas conteudistas, e dentre elas, as de alunos com Deficiência e sem Deficiência.

As consequências desse modo de separação e fragmentação do saber, tiveram como resultado, a perda da intersetorialidade dos conhecimentos, tanto para os alunos como para os professores, ao se tornarem especialistas em áreas cada vez mais detalhistas, causando prejuízos para a convivência e aprendizado com as diferenças, o que gera uma grande dificuldade para o movimento de inclusão, tanto social como escolar:

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidade global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, 2003, p.14).

Assim, o histórico da Educação Especial no Brasil foi caracterizado por um ensino exclusivo, por meio da implantação de inúmeras escolas especiais e instituições filantrópicas, que atendem somente alunos com alguma deficiência.

A ruptura dessa lógica excludente de ensino é iniciada pela adesão do Brasil à Declaração de Educação para Todos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e na *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*, em 1994, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais.

Desse modo, o movimento a favor da inclusão é entendido na perspectiva, “em que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação” (MINAS GERAIS, 2014, p.7), garantindo, portanto, a inserção e

permanência dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Nessa perspectiva, para a ruptura do ensino de escolas exclusivas para as inclusivas é necessário que as políticas públicas entendam e se apropriem das especificidades e necessidades da educação de alunos com necessidades educacionais especiais, por ilustração:

é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que complementem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN,FOREST *apud* MANTOAN,2003,p.25).

Desse modo, o objetivo da Educação Especial é disponibilizar recursos de acessibilidade, qualificar professores e ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup>(MINAS GERAIS,2014). Indo ao encontro da construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva dos alunos com Deficiência (cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência Intelectual, deficiência física e deficiência múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento (autismo Infantil, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância) e Altas Habilidades/Superdotação.

Deve-se garantir também a universalização do acesso da população com necessidades educacionais especiais, conforme estabelecido pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), que será detalhada no próximo capítulo deste trabalho.

Alguns estudos já analisaram as políticas de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, tanto no âmbito federal (MELETTI e BUENO, 2011 e MELETTI, 2014), quanto no âmbito estadual (LEMES, 2016 e SILVA, 2017) e seus resultados serão expostos no capítulo seguinte deste trabalho.

Estes estudos são importantes para embasar os gargalos da Educação Especial na efetivação de uma política inclusiva. Porém, deve-se levar em conta que Minas Gerais se caracteriza por sua grande extensão territorial e heterogeneidade

---

<sup>1</sup> O Atendimento Educacional Especializado oferecido ao aluno, é construído através das especificidades educacionais de cada aluno.

regional no que tange as diferenças socioeconômicas. Desta forma, médias podem esconder diferenças regionais importantes.

Com base no que foi exposto e levando em consideração as desigualdades regionais do estado de Minas Gerais e as diretrizes da Educação Especial para o atendimento adequado dos alunos com necessidades educacionais especiais, a pergunta que se faz é em qual medida os recursos e o acesso chegam a todas as regiões do estado, já que ele é marcado por profundas desigualdades regionais.

Assim, o objetivo geral desta monografia é realizar um panorama da Educação Especial por Superintendências Regionais de Ensino durante os anos de 2010, 2014 e 2018 no estado de Minas Gerais, buscando identificar as desigualdades regionais presentes no estado mineiro quanto à adequação às diretrizes da Educação Especial e as especificidades regionais.

Os objetivos específicos são:

- realizar um histórico da política da Educação Especial no Brasil, abordando as suas diretrizes, legislações e resoluções;
- realizar um histórico da política da Educação Especial em Minas Gerais, abordando as diretrizes, legislações e resoluções específicas do estado;
- analisar as principais características das Superintendências Regionais de Ensino no que tange à alguns indicadores educacionais para identificar as desigualdades regionais;
- elaborar um panorama da Educação Especial, nos anos de 2010, 2014 e 2018, em Minas Gerais e por SRE, através de dados quantitativos do censo demográfico e censo escolar, que possibilite identificar possíveis desigualdades regionais no acesso e na distribuição dos recursos.

A metodologia utilizada para se fazer a análise da política de Educação Especial por Superintendências Regionais de Ensino durante os anos de 2010, 2014 e 2018 no estado de Minas Gerais, em um primeiro momento, foi o levantamento bibliográfico sobre as diretrizes normativas, conceitos, definições e evolução histórica da Educação Especial, a fim de se possibilitar a compreensão aprofundada das implicações e diretrizes do referente tema. Assim, foi realizada uma análise

documental baseada em resoluções e legislações no âmbito nacional e estadual, sobre a regulamentação da Educação Especial.

Em seguida foi realizado um levantamento de dados quantitativos secundários para traçar o perfil da Educação Especial de Minas Gerais e nas SREs. Foram utilizados os dados do censo demográfico, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o censo escolar, fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O censo demográfico é realizado decenalmente, sendo 2010 o último dado disponível. Já o censo escolar é um registro administrativo com dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente.

Os indicadores calculados tentaram captar questões relacionadas ao acesso à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e o atendimento adequado a estes alunos, tanto em termos de infraestrutura quanto de professores.

Ressalta também, que todos os indicadores, tanto do censo demográfico quanto do censo escolar, foram calculados para Minas Gerais e para as 47 Superintendências Regionais de Ensino. Assim, foi possível analisar as diferenças regionais do acesso à educação básica das pessoas com necessidades educacionais especiais e dos recursos disponibilizados para o atendimento adequado desta população.

Por fim, este estudo se justifica, tendo em vista a diferença territorial, social e econômica que existe no estado de Minas Gerais. Desta forma, é importante saber se a política de Educação Especial, que objetiva garantir o atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, está auxiliando na superação destas desigualdades regionais ou aprofundando-as.

Sua importância também permeia o âmbito acadêmico, pois além de ser um tema de política pública essencial ao se pensar na promoção de uma sociedade mais democrática, ainda é uma pauta que merece mais destaque dos gestores públicos. O presente trabalho também levanta a questão de não ser possível elaborar e implementar políticas educacionais universais, em um estado tão diversificado e

heterogêneo, sem pensar em mecanismos que equacionem essas diferenças regionais.

O presente trabalho terá quatro capítulos além deste introdutório. O capítulo 2 trata da Educação Especial e é subdividida em: Público Alvo; Histórico da Educação Especial – Marcos Legais no Brasil e em Minas Gerais e a Evolução da Educação Especial no Brasil e em Minas Gerais. O capítulo 3 traça um perfil das SREs de Minas Gerais e analisa as suas desigualdades regionais. O quarto capítulo faz uma análise da Educação Especial de Minas Gerais e por SRE e por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais deste trabalho.

## **2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Nesta seção, é feita uma revisão dos principais conceitos utilizados para a Educação Especial. Assim, é caracterizado o público alvo da Educação Especial, que são os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

### **2.1 Público Alvo da Educação Especial**

A Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando

a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil,2010, p.9).

De acordo com o censo demográfico de 2010, existem 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil, o que significa cerca de um quarto da população (BRASIL, 2010).

O Guia de Orientação da Educação Especial da rede de ensino de Minas Gerais, 2014, considera o público alvo da Educação Especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, conforme exposto a seguir:

#### **- Deficiência**

Caracteriza-se como aluno com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (MINAS GERAIS, 2014, p.5)

O quadro 1 traz a conceituação das Deficiências classificadas de acordo com a legislação vigente da política de Educação Especial:

Quadro 1: Classificação e conceituação das Deficiências

Deficiência	Conceito
Cegueira	Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.
Baixa Visão	Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.
Surdocegueira	Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente.
Deficiência Auditiva	Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita.
Surdez	Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como privações na aquisição da língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua.
Deficiência Intelectual	Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.
Deficiência Física	Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.
Deficiência Múltipla	Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/ física).

Fonte: MINAS GERAIS, 2014. Elaboração própria.

#### - Transtorno Global do Desenvolvimento

Os Transtornos Globais de Desenvolvimento englobam alunos com alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras (MINAS GERAIS, 2014, p. 6).

O quadro 2 realiza a conceituação dos Transtornos Globais do Desenvolvimento classificadas de acordo com a legislação vigente da política de Educação Especial:

Quadro 2: Classificação e conceituação dos Transtornos Globais do Desenvolvimento

Transtorno Global do Desenvolvimento	Conceito
Autismo Infantil	Transtorno onde há déficit em três domínios: déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos 3 anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual. Caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.
Síndrome de Rett	Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.
Síndrome de Asperger	Síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se deste por apresentar alterações formais da linguagem e na interação social. Prejuízo qualitativo na interação social, nos relacionamentos com seus pares, na reciprocidade social ou emocional.
Transtorno Desintegrativo da Infância	Transtorno que se caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade de relação social, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados, instabilidade emocional. Inclui Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica.

Fonte: MINAS GERAIS, 2014. Elaboração própria.

#### - Altas Habilidades/Superdotação

Diz respeito a alunos com potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras. Como também aqueles alunos que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MINAS GERAIS, 2014, p.7).

A classificação e conceituação das Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, de acordo com a legislação vigente da política de Educação Especial, é de suma importância para a inclusão do aluno com necessidade educacional especial na rede regular. É por meio da

categorização da Deficiência, que ele será diagnosticado por um médico e será feito um laudo, caso o resultado se enquadre como Deficiência. Isso é necessário para que o aluno com Deficiência ao se matricular na rede de ensino, possa solicitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ademais, a precisão na categorização das Deficiência, favorece que a pessoa com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação receba um atendimento mais adequado de acordo com suas demandas específicas, impulsionando melhores resultados em seu desenvolvimento escolar.

Tanto o AEE quanto o fluxo do atendimento do aluno com necessidade educacional especial serão abordados na seção seguinte deste trabalho, que traçará um histórico dos marcos legais da Educação Especial no Brasil e em Minas Gerais, além de desenvolver uma revisão bibliográfica dos estudos que tratam da evolução da Educação Especial, no recorte nacional e mineiro.

## **2.2 Histórico da Educação Especial – Marcos Legais**

Nesta seção será traçada uma linha cronológica da Educação Especial no Brasil e em Minas Gerais, em conjunto com menções de legislações internacionais referentes ao tema que influenciaram as legislações federal e estadual mineira. Serão abordados marcos legais que irão auxiliar no melhor entendimento do público alvo, das principais características da oferta da Educação Especial e das diretrizes normativas, legislações e resoluções, referentes à política inclusiva da Educação Especial.

### **2.2.1 Histórico da Educação Especial- Marcos Legais no Brasil**

A história do atendimento às pessoas com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação no Brasil corroborou desde o Império com a existência de um sistema de ensino excludente a este público alvo.

A ruptura dessa lógica de tratamento segregado com as pessoas com Deficiência, é iniciada por quatro marcos legais. Primeiro, em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que sofreu modificações em 1971 e 1996, com o intuito de efetivar uma política que fosse de fato inclusiva e abarcasse

as particularidades do público alvo da Educação Especial. Em seguida, a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, a Declaração de Salamanca, em 1994 e posteriormente, a Constituição Federal de 1988, foram os primeiros avanços legais de uma política mais inclusiva. Até os dias de hoje, com avanços e retrocessos em relação à Educação Especial, esta é alvo de discussões polarizadas quanto à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares ou à manutenção das instituições exclusivas.

A época imperial é marcada pela criação de alguns institutos especializados no tratamento de pessoas com necessidades educacionais especiais, a citar: Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, com o atual nome de Instituto Nacional da Educação os Surdos (INES), sendo estes presentes na cidade do Rio de Janeiro. Já o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, ofereceu atendimento especializado na oferta de serviço às pessoas com deficiência mental. Em relação ao atendimento de pessoas com Superdotação, têm-se a Sociedade Pestalozzi, fundada por Helena em 1945. Por fim, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954 (Brasil, 2010).

Em 1961, o Estado brasileiro começa a sua caminhada de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais com a LDBEN nº 4.024, que prioriza como direito de as pessoas com Deficiência de frequentar as escolas regulares.

Devido à falta de uma política nacional que atendesse as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e conseqüentemente, sem medidas que promovessem auxílios para a efetiva inclusão destes alunos no ensino regular, o que se notou foi a manutenção desses alunos nas escolas exclusivas.

Sendo necessário, em 1971, que a LDBEN/61 fosse modificada pela Lei nº 5.692/71, como tentativa de reverter o cenário de exclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo assim:

tratamento especial para alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (Brasil, 2010, p.11).

Pode-se inferir como sendo este o primeiro passo ainda bastante tímido para a atual Política Inclusiva da Educação Especial, que estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado, como meio de amenizar as lacunas pedagógicas presentes entre os alunos com necessidades educacionais especiais.

O estudo de Meletti (2014), reafirma a ineficácia dessas primeiras medidas legais com caráter inclusivo no Brasil, a partir dos dados de 1988, do Ministério da Educação. Do total de alunos em atendimento especializado, 21,78% estavam matriculados em escolas públicas, enquanto que 78,21% estavam nas instituições filantrópicas privadas. Por outro lado, quando se compara “a matrícula de alunos no ensino regular, de 7 a 14 anos, 2,82% estavam matriculados em escolas privadas e 97,18% estavam em escolas públicas” (MELETTI, 2014, p.793).

Ao final da década de 1980, o que se vê é a “concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência”, não havendo esforços para se efetivar uma política pública de acesso universal à educação (Brasil,2010, p.11).

A falta desses esforços do governo federal em construir políticas que realmente universalizem os estudos de alunos com necessidades educacionais especiais, começa a apresentar mudanças mais factuais, primeiramente, em 1973, com a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP). Este foi o começo da institucionalização da Educação Especial no ensino regular.

Em conjunto com a mudança promovida pelo CENESP, a Constituição Federativa de 1988 positivou como direito de as pessoas com necessidades educacionais especiais frequentar as salas de aulas regulares:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

**Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1988);

Em consonância com a Constituição Federativa, em 1990, a Lei nº 8.069/90, artigo 55, que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), determina a obrigação dos pais ou responsáveis de matricular os alunos nas escolas regulares. Também em 1990, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), são respostas mundiais a caminho de uma sociedade mais democrática e inclusiva:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994,p.01).

No mesmo ano da Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial define o público alvo da Educação Especial como pessoas com necessidade educacional especial ao apresentarem

necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos (MELETTI e BUENO,2011, p.370)

Apesar de delimitar o público alvo da Educação Especial, ao categorizar quem são as pessoas com necessidades educacionais especiais e ressignificar o conceito de Deficiência até então utilizado no aparato legal brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial peca por não preconizar a educação desses alunos nas instituições regulares de ensino.

Tais processos de mudança para uma educação inclusiva são colocados na agenda nacional mais substancialmente somente no século XX, com a publicação da LDBEN de 1996, seguida pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 e os dois Planos Nacionais de Educação, o primeiro de vigência de 2001 a 2010, e o segundo, de duração de 2014 a 2024.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, artigo 59 preconiza que:

**59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Art. 59-A.** O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

**Parágrafo único.** A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (BRASIL, 1996).

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298 que normativa a Lei nº 7.853/89), coloca a Educação Especial,

finalmente em seu lugar mais inclusivo, ao afirmar seu caráter transversal e sua atuação completa em todos os níveis de ensino regular.

Com a mesma medida de importância, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 2º determinam que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que vigorou de 2001 a 2010, estabeleceu objetivos e metas com o intuito de impulsionar o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Contudo, os resultados dessa política federal foram ineficazes quanto ao aumento que se esperava que ocorresse das matrículas desses alunos.

Isso ocorreu porque não houveram esforços da política nacional quanto às demandas específicas que englobam a Educação Especial. Entre os fatores estão: a falta de preparação e capacitação pedagógica dos professores da rede regular para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a ausência de um atendimento pedagógico especializado e a inexistência de acessibilidade arquitetônicas nas escolas, para a descolamento e convivência dos alunos com Deficiência nas dependências da escola e com os demais estudantes (BRASIL, 2010).

Em 2014, o PNE de vigência até 2010, foi substituído pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, que estabelece metas e objetivos para a educação brasileira, como a Meta 4, que refere especificamente, à educação especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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 (BRASIL, 2014, p. 24).

Com o objetivo de eliminar as barreiras para plena inserção dos alunos com Deficiência, no ambiente escolar, foi elaborado o Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Ele consiste na “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno” na escola e nas estratégias necessárias para a efetivação do atendimento especializado (Minas Gerais, 2014, p.16).

O que se percebe durante o levantamento do histórico dos marcos legais no Brasil no recorte das legislações da Educação Especial, é a complexidade do tema e por isso, ele ser marcado por tantas idas e vindas, avanços e retrocessos e polarizações quanto às escolas inclusivas e especiais.

O de maior relevância a ser destacado pela história jurídica colocada neste trabalho, é a importância da luta de inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Isso porque, os desafios da política inclusiva demonstram a quão plural e diversificada é uma sociedade e conseqüentemente, a importância de se conviver e se conscientizar com essas diferenças para a construção de uma sociedade mais democrática, humanizada e atenta quanto às particularidades do outro.

### **2.2.2 Histórico da Educação Especial- Marcos Legais em Minas Gerais**

Seguindo a trajetória federal da inversão de uma educação exclusiva pela inclusiva, em Minas Gerais, ressalta-se o Decreto 45.843/2001, que no artigo 23, que cria a Diretoria de Educação Especial de Minas Gerais (DESP/MG), que também mensurada na Introdução, compõem a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG):

Art. 23. A Diretoria de Educação Especial tem por finalidade estabelecer as diretrizes político-pedagógicas da educação especial, na perspectiva da educação abrangente, oferecendo os indicadores específicos ao atendimento de alunos com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, competindo-lhe:

- I – coordenar a implementação e o monitoramento do Atendimento Educacional Especializado – AEE – ao aluno com deficiência e TGD, incluído nas escolas regulares da rede pública estadual;
- II – implementar ações voltadas para as flexibilizações necessárias à ampla inclusão educacional do aluno com deficiência e TGD, por meio de recursos de acessibilidade ao conhecimento, à comunicação e aos diversos tempos, espaços e processos escolares;
- III – implementar e monitorar as ações de formação continuada dos profissionais, para o atendimento aos alunos com deficiências e TGD;
- IV – fomentar e apoiar a elaboração e execução de planos, programas e projetos inovadores para a educação especial;

V – elaborar as normas pedagógicas relativas à educação especial e orientar as Superintendências Regionais de Ensino no seu cumprimento; e

VI – articular-se com instituições governamentais e não governamentais, tendo em vista a implantação das diretrizes político-pedagógicas vigentes (MINAS GERAIS, 2001).

No estado de Minas Gerais, o AEE consiste no apoio que engloba: o professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia intérprete-, e da Sala de Recurso, que funciona para complementar a escolarização do aluno em seu contraturno. Cabe ressaltar que, o aluno atendido no AEE de apoio, deve também frequentar o AEE da Sala de Recursos (MINAS GERAIS, 2014, p.13).

São oferecidos a esses alunos (MINAS GERAIS, 2014):

- Atendimento Educacional Especializado de Complementação - Sala de Recursos

Oferecido para alunos com Deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação matriculados no ensino regular, no contraturno de escolarização. Deve tratar de questões pedagógicas complementares às matérias comuns. Para atender às especificidades desse público-alvo, as atividades de enriquecimento curricular e desenvolvimento cognitivo, não se enquadra como aula de reforço acadêmico, nem atendimento clínico, bem como um espaço de socialização.

- Atendimento Educacional Especializado – Apoio

Os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados no ensino regular, poderão solicitar os profissionais especializados a seguir:

- Professor Intérprete de Libras (TILS)

Possui a função de intermediar os usuários da Língua Brasileira de Sinais e os da Língua Oral, de modo a assegurar o acesso e participação dos surdos na escolarização regular.

- Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)

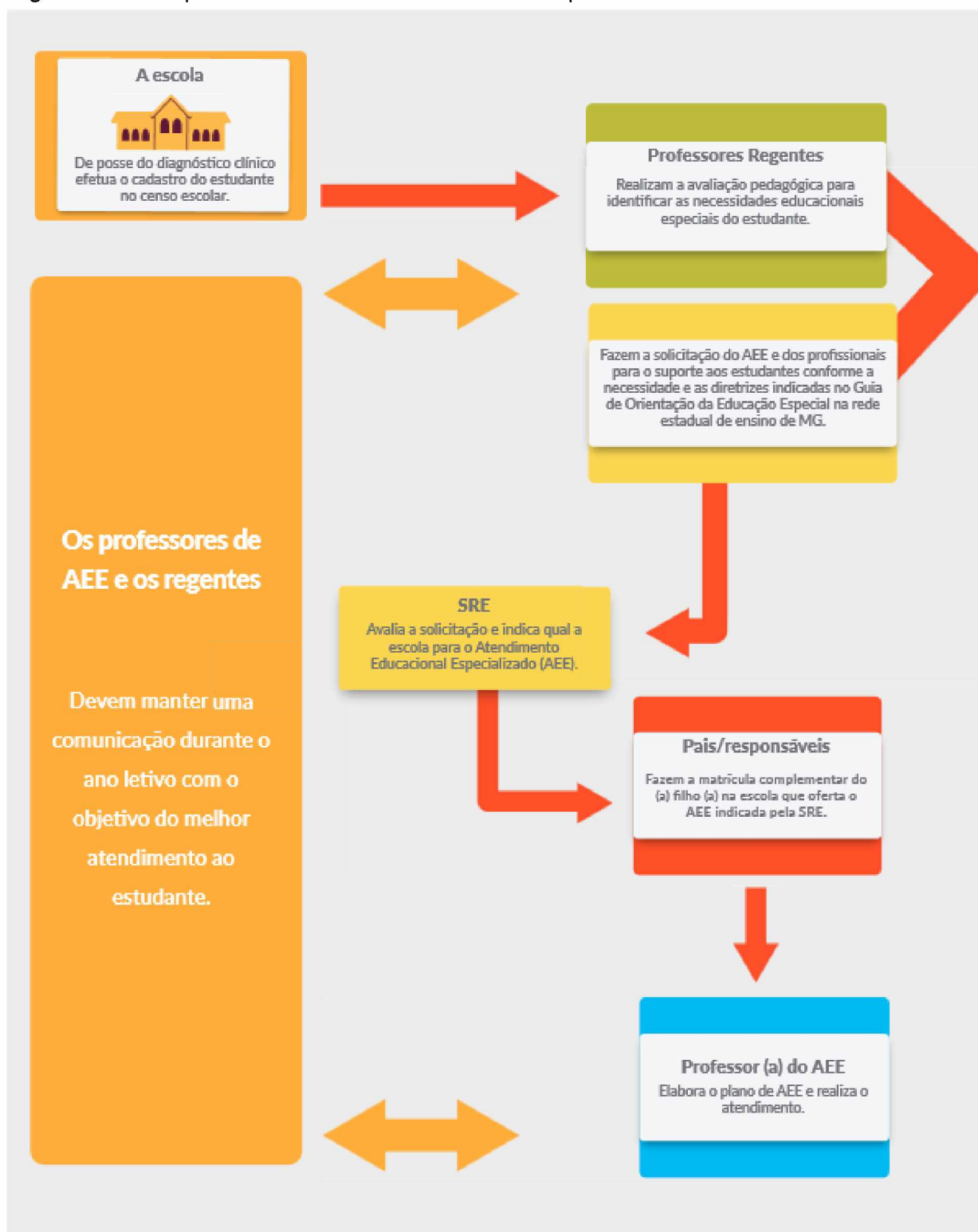
Para o atendimento de alunos com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, assegurando a escolarização no ensino regular desse público alvo.

- Professor do Guia- Intérprete (GI)

Estabelece a intermediação comunicativa e visual de alunos com surdocegueira no ambiente escolar, assegurando sua atuação no ensino regular.

Abaixo, uma ilustração sobre o Fluxo para o AEE, a fim de se compreender melhor como é o seu funcionamento nas escolas (Figura 01):

Figura 1: Fluxo para Atendimento Educacional Especializado



Fonte: MINAS GERAIS, [entre 2015 e 2019].

Destaca-se também no âmbito da legislação mineira, o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDE/MG), instituído pela Lei nº19.481 de 2011, que dispõem de metas e objetivos para a educação mineira entre o período de 2011 a

2020. No Anexo I, referente ao parágrafo §1º do artigo 1º da citada lei, o item sexto trata da educação especial:

#### 6.1 – Ações Estratégicas

6.1.1 – Definir, em até dois anos, os padrões de atendimento da educação especial, abrangendo os aspectos relacionados com a infraestrutura, o mobiliário, os equipamentos, os recursos didáticos, o número de alunos por turma, a gestão escolar e os recursos humanos indispensáveis à oferta de uma educação de qualidade.

6.1.2 – Assegurar que todas as instituições de educação especial tenham elaborado ou atualizado, com a participação dos profissionais de educação, em até dois anos, seus projetos pedagógicos, garantindo-se sua atualização periódica.

6.1.3 – Implantar programa de avaliação adequado às especificidades dos alunos da educação especial.

6.1.4 – Ampliar a oferta de atendimento educacional ao aluno com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular da rede estadual, com professores habilitados.

6.1.5 – Criar instrumentos de divulgação de experiências bem-sucedidas na formação de alunos com deficiência.

6.1.6 – Prover, de modo complementar à ação do governo federal, alimentação escolar de qualidade para os alunos matriculados na modalidade de educação especial, destinando-se, do total dos recursos próprios aplicados pelo Estado na alimentação escolar, no mínimo 30% (trinta por cento) para a aquisição de produtos da agricultura familiar.

#### 6.2 – Metas

6.2.1 – Implantar, em até cinco anos, em 70% (setenta por cento) das escolas de educação especial, prioritariamente nas situadas em áreas de maior demanda por essa modalidade de ensino, padrões básicos de atendimento, e em 100% (cem por cento) das escolas, em até dez anos.

6.2.2 – Dotar, em até cinco anos, todas as escolas públicas de educação básica de infraestrutura física, profissionais capacitados e recursos didáticos e tecnológicos adequados ao atendimento especializado de pessoas com deficiência, priorizando-se as áreas de maior demanda por essa modalidade de ensino.

6.2.3 – Universalizar, nas escolas regulares, em até dez anos, o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

6.2.4 – Ampliar progressivamente a jornada escolar diária, em até dez anos, visando à oferta de tempo integral para 100% (cem por cento) dos alunos matriculados nas escolas de educação especial.

6.2.5 – Implantar, em até dez anos, nos Municípios-sede das superintendências regionais de ensino e em um Município de cada microrregião do Estado, no mínimo um centro especializado, com equipe multidisciplinar, destinado ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, associadas ou não à deficiência, em parceria com os Municípios e as organizações da sociedade civil.

6.2.6 – Informatizar os serviços da administração escolar em todas as escolas estaduais de educação especial, em até dois anos, e em todas as municipais, em até cinco anos (MINAS GERAIS, 2011).

A partir da exposição cronológica das legislações e resoluções referentes à Educação Especial, que no âmbito federal começou no Império com a criação de institutos voltados somente para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, passando por marcos legais como a LDBEN de 1961, 1971 e 1996, a Constituição do Brasil (1988) e a Declaração de Salamanca (1994) e posteriormente, pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (1973).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, realizada em 2008 e que marca uma mudança da agenda nacional sobre o paradigma educacional enfrentado, até então, pela Educação Especial, é o documento federal que contempla para além dos marcos citados, o Plano Nacional de Educação de 2011. Sendo, o documento federal mais recente a tratar a Educação Especial como política pública inclusiva, o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024.

No âmbito das legislações de Minas Gerais, foi exposto o decreto que cria a DESP/MG dentro da SEE/MG, em 2001. Além disso, o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, que vigora de 2011 a 2020, são caminhos percorridos pelas políticas públicas educacionais brasileiras e mineiras, a caminho de uma inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tratar do arcabouço legal da Educação Especial é de suma importância para se compreender a trajetória de direitos que foram sendo adquiridos pelo público-alvo dessa política. Permitindo, assim, o fornecimento da base para o objeto dessa pesquisa, que visa explorar se tais direitos positivados são realmente concretizados na realidade mineira das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Cabe ainda ressaltar que muitos esforços ainda precisam ser efetivados para se chegar ao ideal da política inclusiva da Educação Especial, visto que tanto o PNE quanto o PDE/MG, ainda apontam para a não universalização do ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Na próxima seção será realizada uma revisão bibliográfica de estudos que analisaram a Educação Especial, para auxiliar no entendimento das principais dificuldades enfrentadas pela Educação Especial Inclusiva, positivadas pela

caminhada jurídica exposta até aqui, e para auxiliar na escolha de alguns indicadores que servirão de base para as análises do capítulo quatro.

Ressalta-se, também, que os marcos legais explorados neste capítulo irão auxiliar no entendimento das análises quantitativas realizadas no quarto capítulo, pois irão demonstrar em que medida, por exemplo, o AEE, as salas de recursos multifuncionais, as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino inclusivo e a oferta de docentes para o AEE, previstos nas legislações, como a LDBEN/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (resolução CNE/CEB nº 2/2001) e a Meta 4 do PNE de 2014, são concretizados na realidade regional de Minas Gerais, no caso da presente análise, nas SREs.

### **2.3 Evolução da Educação Especial no Brasil e em Minas Gerais**

Nesta seção, serão discutidos alguns trabalhos que fizeram uma análise da evolução da Educação Especial tanto no Brasil como para Minas Gerais. O intuito de tratar dos resultados dessas pesquisas é promover insumos sobre o panorama da Educação Especial, auxiliando em sua compreensão no estado de Minas Gerais e para dar subsídios para as análises realizadas no capítulo quatro.

O estudo de Meletti e Bueno (2011) realiza uma análise de alguns indicadores educacionais para a Educação Especial, entre 1997 e 2006, a partir de dados do censo escolar. Entre esses indicadores está a matrícula na Educação Especial por tipo de escolarização, dividido em: escola especial, classe especial<sup>2</sup>, classe regular com apoio e classe regular sem apoio.

Os resultados do estudo de Meletti e Bueno (2011) apontam que entre 1998 e 2006, houve um aumento das matrículas na Educação Especial de 48,14%. Apesar deste aumento, ao comparar as matrículas na Educação Especial com o total de matrículas na escola básica, durante o mesmo período analisado, o aumento foi de apenas 0,49%. A partir da estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), 10%

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado em 2008, o conceito de classes especiais caiu em desuso. Isso porque, as classes especiais funcionavam como salas de aulas exclusivas para alunos com Deficiência dentro das escolas regulares. Pode-se fazer a interpretação, como uma inclusão às avessas, uma vez que segregavam os alunos com necessidades educacionais especiais dentro do mesmo ambiente escolar dos demais alunos. Porém, como o referido estudo é anterior a esse período, serão expostos os resultados encontrados, pois são objetos importantes para a compreensão da Educação Especial.

da população possuem alguma Deficiência. De modo que levaria 16 anos para aumentar em 1% as matrículas na Educação Especial em relação às matrículas totais. O resultado distópico dessa projeção, é que demoraria 100 anos para se alcançar a universalização das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica (MELETTI e BUENO, 2011, p.376).

Os resultados da pesquisa também foram desfavoráveis à inclusão, quando analisado o tipo de escolarização. Demonstraram uma queda constante das matrículas em classes especiais, porém inferior ao aumento do número de matrículas em escolas especiais. O mesmo fenômeno ocorreu para as classes regulares, que tiveram aumento em seu número de matrículas, porém menor que o ocorrido nas escolas exclusivas. Em relação aos alunos com Deficiência matriculados no ensino regular, foi maior o número daqueles que não receberam qualquer tipo de apoio.

O recorte por nível, etapa e modalidade de ensino (creche, pré-escolar, ensino fundamental, ensino médio, Educação para Jovens e Adultos-EJA- e ensino profissional) da Educação Especial, manifestou um pequeno aumento de matrículas na creche e uma diminuição das matrículas no período pré-escolar. A queda das matrículas no período pré-escolar é decorrente da municipalização instituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997. A partir dessa data, apenas o ensino fundamental continuou com suas matrículas sendo realizadas pelos municípios. As matrículas do período pré-escolar que rotineiramente eram feitas pelos sistemas municipais, não foram contempladas pelo FUNDEF, e assim, tiveram forte queda no primeiro ano, apresentando uma recuperação vagarosa nos anos seguintes (MELETTI e BUENO, 2011).

A quebra ocorrida nas matrículas do período pré-escolar é um fator que prejudica substancialmente a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e gera, conseqüentemente, um retrocesso na oferta da educação infantil das crianças com Deficiência de 0 a 4 no Brasil. Sendo um resultado pessimista, já que o ensino infantil é considerado primordial para uma positiva escolarização das crianças com necessidades educacionais especiais, e mesmo assim, não recebe o olhar atento dos entes federais.

O baixo número de matrículas do ensino médio em relação à quase totalidade das matrículas no ensino fundamental, demonstra o entrave dos alunos com necessidades educacionais especiais em concluir o ensino fundamental e seu retorno ao ensino por meio do EJA. Este último, foi evidenciado por meio do aumento de suas matrículas no tocante à Educação Especial. Conclui-se, novamente, a baixa qualidade do ensino ofertado nas escolas, presente tanto na Educação Especial quanto na escolaridade básica dos demais alunos sem Deficiência.

Os autores também apontaram para um aumento das matrículas das deficiências visual e física no Brasil no sistema regular. Os alunos com deficiência auditiva mantiveram a balança equilibrado ao optarem entre se matricular nas escolas inclusivas ou exclusivas. Já o grande gargalo para a não inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino básico se mostrou entre os alunos com deficiência mental. (MELETTI e BUENO, 2011, p.381).

Posteriormente, o trabalho de Meletti (2014) faz uma análise da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais para o Brasil e Paraná, utilizando os dados do censo escolar para o ano de 2012. Seus resultados corroboram com o estudo de Meletti e Bueno (2011) e mostram que houve aumento da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular em âmbito federal.

Contudo, no Paraná, a maioria dos alunos ainda se encontram em escolas especiais, com enfoque na educação infantil e EJA, fruto da política estadual de caráter exclusivo deste estado. Conclui-se, portanto, que não se atingiu a universalização de ensino para os alunos com Deficiência, visto a quantidade de pessoas público alvo dessa política e sua baixa incidência no ensino regular (MELETTI, 2014).

O estudo de Meletti (2014) também apontou problemas quanto a oferta do AEE e a defasagem idade série dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação ao primeiro, há um baixo número de alunos que recebem esse atendimento. Visto ser ele o ponto central da política de Educação Especial para promover a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino inclusivo, deveriam haver mais oferta do AEE:

(...) o AEE ser oficialmente a efetivação da educação especial na escola regular por meio de um trabalho que não se caracteriza como paralelo à educação regular. Cumpre questionar que tipo de apoio os alunos com necessidades educacionais especiais, que não recebem AEE, estão tendo na escola regular (MELETTI, 2014, p.806-807).

Seus resultados também apontam uma alta defasagem idade/série para os alunos com necessidades educacionais especiais no Paraná. Este indicador é fruto tanto da não progressão do aluno na série, ficando vários anos na mesma série, quanto da sua entrada tardia, o que denuncia como a escolarização inclusiva ainda é precária no ensino regular.

Para se compreender porque os sistemas de ensino que pretendem ser inclusivos não conseguem se consolidar com este caráter na prática, há vários pontos que se relacionam e que precisam ser analisados. O primeiro deles, é a forma como a educação está estruturada.

O que se constata, é que tanto o ensino quanto as escolas foram moldadas de forma fragmentada e, portanto, estruturadas para não lidarem com as diferenças que abalam a previsibilidade de sua institucionalização, não estando preparadas para incluir alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular:

Nossas ações educativas (de luta pela inclusão escolar) têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. É certo que relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, a priori, e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular ou especial, seriações, classificações, hierarquias de conhecimentos. Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2003, p.20)

Por outro lado, para se entender as barreiras da política inclusiva é fundamental entender os desafios enfrentados pelos docentes. Isso porque, além da escola não ter se preparado para lidar com as diferenças, ela se apropriou do discurso

da “dificuldade” em se atender o aluno com necessidade educacional especial para não precisar rever sua estrutura inadequada de ensino e portanto, se fechou à inovação educacional e à necessidade de se reformar estruturalmente o ensino, como condição intrínseca para lidar com a subjetividade de cada aluno:

Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais (MANTOAN, 2003, p.29).

De acordo com Goffredo(1992) e Manzini(1999), a falta de especialização dos educadores para promoverem um ensino adaptado às demandas individuais dos alunos com Deficiência em todos os níveis de ensino, em conjunto com a falta de infraestrutura acessível e de materiais pedagógicos pensados para atender as necessidades particulares dos alunos com necessidades educacionais especiais, são pontos chaves para o entrave para a inclusão destes alunos (GOFFREDO, 1992; MANZINI, 1999 *apud* SANT´ANA, 2005).

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante. Para Gotti (1988), a universidade, além de proporcionar cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, deve envolver-se em pesquisas sobre o ensino aos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida dessas pessoas (SANT´ANA, 2005, p.228).

O estudo de Castro (1997) mostra que a formação insuficiente e a baixa remuneração dos docentes, bem como a ausência do apoio pedagógico e de infraestruturas adequadas tanto para o AEE quanto para o trabalho dos funcionários da escola são problemas encontrados em todas as escolas públicas do Brasil (CASTRO,1997 *apud* SANT´ANA, 2015, p.229).

Castro (1997) também aponta, como já exposto por Mantoan (2003), que somente se chegará à qualidade do ensino inclusivo almejada, se houver uma mudança estrutural das escolas e dos métodos de ensino, que deveriam se atentar à subjetividade dos alunos (CASTRO,1997 *apud* SANT´ANA, 2015).

Uma vez que este hiato educacional permeia não somente a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, mas o ensino básico como todo, é

fundamental se pensar em uma reforma educacional, tendo como partida, o entrelace dos conteúdos durante a aprendizagem do aluno.

Para além disso, é necessário alinhar esforços para se obter um trabalho em conjunto dos professores, diretores, funcionários da escola, da família, do apoio técnico e dos entes públicos, para que de fato, o ensino regular melhore sua qualidade para todos os alunos e se torne efetivamente, inclusivo, diminuindo, conseqüentemente, o número de instituições e escolas exclusivas.

De acordo com Mantoan (2003), a dificuldade principal para implantar as políticas públicas que visam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e colher seus resultados ao longo dos anos, é a falta de uma avaliação sincera realizada pelos educadores e mais do que isso, ocorre uma neutralização nas escolas avessa à mudanças estruturais na sua cultura de ensino:

Se o momento é o de enfrentar as mudanças provocadas pela inclusão escolar, logo distorcemos o sentido dessa inovação, até mesmo no discurso pedagógico, reduzindo-a a um grupo de alunos (no caso as pessoas com deficiência), e continuamos a excluir tantos outros alunos e mesmo a restringir a inserção daqueles com deficiência entre os que conseguem “acompanhar” as suas turmas escolares! Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc, continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências. A inclusão pegou as escolas de calças curtas —isso é irrefutável. E o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa inovação é o ensino fundamental. (Mantoan,2003, p.27)

No enfoque para Minas Gerais, o estudo de Lemes (2016) analisou a evolução da Educação Especial entre 2011 e 2016, tendo como pano de fundo o Plano Decenal de Educação. Seus resultados mostraram que neste período ocorreu uma redução em 28,43% das matrículas no ensino especial exclusivo no estado. Ademais, ocorreu neste período o fechamento de quatro escolas especiais no estado e um aumento de 78,45% para 92,78% do número de matrículas de alunos com Deficiência na rede regular de ensino (LEMES, 2016).

Em relação às salas de recursos multifuncionais presentes nas escolas, houve um aumento de 179%, de 358 para 1.002 entre os seis anos analisados. Com relação à acessibilidade arquitetônica, cresceu de 38,96% para 52,47% o percentual de escolas com banheiros adequados a portadores de necessidades educacionais especiais. Seus resultados também mostraram que a oferta do AEE aumentou de 354 para 1.141 escolas contempladas de 2011 a 2016 (LEMES, 2016, p.107).

Por fim, o estudo de Silva (2017), que analisa a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Minas Gerais, mostrou um aumento constante das salas de recursos multifuncionais e da quantidade de professores ACLA nas escolas. Contudo, o número de profissionais Intérprete de Libras e Guias-Intérprete se manteve estável pelos últimos anos. Revela-se um esforço da política da Educação Especial mineira quanto à distribuição de Salas de Recursos e de professores de apoio à medida que mais escolas se tornam inclusivas (SILVA, 2017, p.66).

Ambos os estudos realizados no âmbito do estado de Minas Gerais explicitam, mais uma vez, que apesar do estado ter progredido em termos da política inclusiva, principalmente, em 2008, com a consolidação da Política Nacional de Educação Especial, que fortaleceu, substancialmente, as ações inclusivas realizadas pela DESP/MG e posteriormente, com o PDE/MG de 2011, seus resultados ainda são insuficientes para se atingir a universalização do ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Os motivos da educação de alunos com necessidades espaciais sofrer entraves para se tornar inclusivo foram expostos nessa seção e servirão de alicerce na escolha dos dados estatísticos que serão usados no capítulo quatro deste trabalho, referentes ao atendimento da política de Educação Especial em Minas Gerais.

Assim, será possível medir se os resultados encontrados pelos estudos de Sant'Ana (2005), Meletti e Bueno (2011), Meletti (2014), Lemes (2016) e Silva (2017), em conjunto com o fundamento teórico de Mantoan (2001), terão os mesmos desdobramentos na análise dos resultados deste trabalho.

Desse modo, será possível verificar ~~responder~~ se os direcionamentos dos estudos sobre a realidade da Educação Especial como: as matrículas no ensino

regular serem abaixo da demanda quantitativa dos alunos com necessidades educacionais especiais, a falta de qualificação continuada dos professores para o AEE, e o pequeno número de sala de recursos de multifuncionais; Além da escassez de acessibilidade arquitetônica nas escolas regulares para atender os alunos com necessidades educacionais especiais Deficiência, a baixa qualidade de aprendizado ~~na~~ educação básica ~~quanto dos alunos com necessidades educacionais especiais, em conjunto, com~~ a pouca oferta do AEE nas escolas inclusivas, também será o mesmo diagnóstico da Educação Especial que estará exposto nos capítulos 3 e 4 deste trabalho.

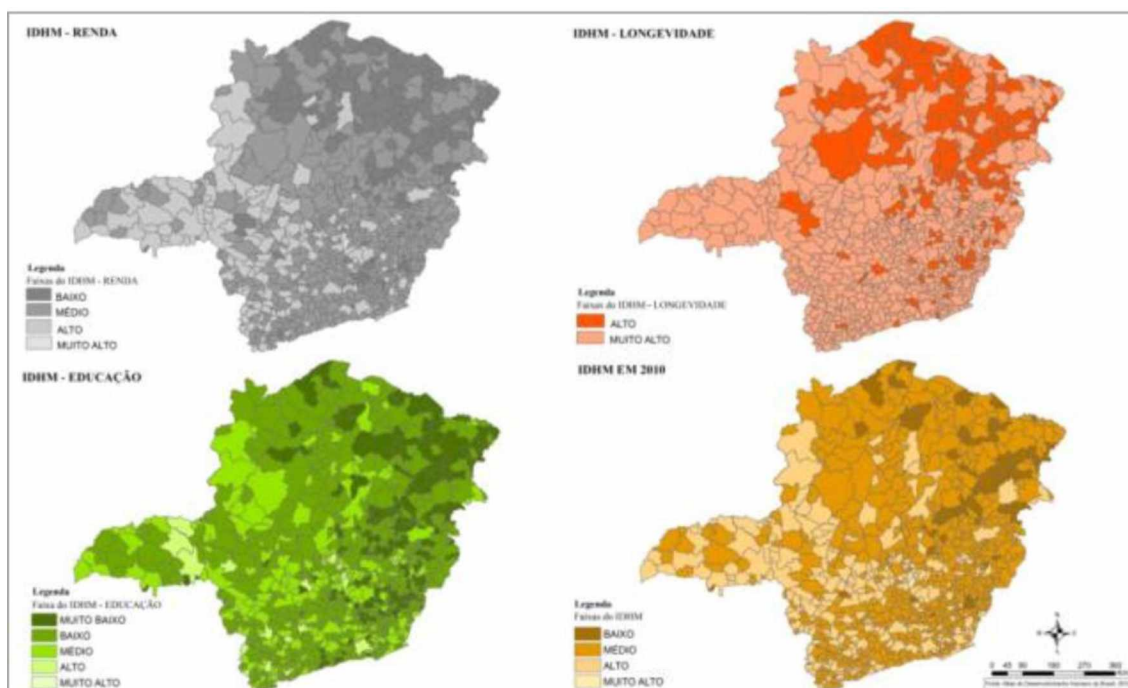
Todos os apontamentos realizados pelos estudos deste capítulo, enfatizam os obstáculos da Educação Especial para a concretização da política inclusiva nas escolas. Nos capítulos seguintes, será possível averiguar se estes mesmos direcionamentos expostos nessa revisão bibliográfica, também estão presentes na política de Educação Especial de Minas Gerais e nos seus esforços para atender esse público-alvo de modo mais inclusivo.

### 3 PERFIL DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE MINAS GERAIS E SUAS DESIGUALDADES

Devido ao estado de Minas Gerais ser extenso e apresentar características regionais bem diferentes, esta seção busca fazer um recorte dessas desigualdades regionais mineiras com o intuito de auxiliar na compreensão das diferenças regionais na oferta da Educação Especial.

O estado mineiro se caracteriza por sua grande extensão territorial (é o quarto estado com a maior área territorial), grande população (é o segundo em quantidade de habitantes) e desigualdade regional (FRANCISCO, [201-?]), conforme pode ser visto na figura 2:

Figura 2: Índice de desenvolvimento Humano dos municípios de Minas Gerais, 2010.



Fonte: HESPANHOL e PEREIRA, 2015.

Os mapas da figura 2 mostram o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Fundação João Pinheiro (FJP), para os municípios de Minas Gerais, para o ano de 2010. Nos mapas, os municípios são classificados segundo faixas de IDHM: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto, abordando os três indicadores do IDHM:

educação, longevidade e renda. Por meio dos mapas percebe-se a desigualdade socioeconômica entre os municípios mineiros, com aqueles situados mais ao Norte do estado apresentando menores valores para o IDHM.

De acordo com Hespanhol e Pereira (2015), observa-se também que a maioria dos municípios apresenta médio IDHM, cerca de 552, e alto desenvolvimento humano, 226. São 73 municípios com baixo desenvolvimento e apenas Nova Lima e Belo Horizonte, com muito alto desenvolvimento (HESPANHOL e PEREIRA, 2015, p.59).

Alves (2006) e Almeida e Maranduba Junior (2009) também analisaram as desigualdades regionais de Minas Gerais no período entre 1970 e 2000. Seus resultados corroboram com os achados de Hespanhol e Pereira (2015), pois mostram que as regiões do Rio Doce, Jequitinhonha/Mucuri e Norte são as com piores distribuições de renda. Já as regiões Central, Sul e Triângulo apresentaram os menores índices de desigualdade de distribuição de renda entre os pobres (ALVES, 2006; ALMEIDA e MARANDUBA JUNIOR, 2009 *apud* EVANGELISTA, 2016).

Por apresentar características regionais bem diferentes, a maioria dos órgãos governamentais do estado trabalha com subdivisões territoriais. No caso específico da SEE/MG, os municípios mineiros foram agrupados em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Essa divisão é empregada nas atividades desenvolvidas na SEE/MG e na DESP/MG.

A análise regional da Educação Especial que será realizada no próximo capítulo, levará em consideração esta divisão regional da SEE-MG. Ou seja, para entender as desigualdades regionais da Educação Especial em relação ao acesso e distribuição de recursos em Minas Gerais, a desagregação será feita por Superintendência Regional de Ensino (SRE). A figura 3 mostra a atual subdivisão das SREs em Minas Gerais<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Em anexo, serão colocados os municípios mineiros que compõem cada SRE.



Cabe ressaltar que os mapas construídos na plataforma do IMRS não realizam o recorte do estado por Superintendências Regionais de Ensino, apenas desagrega as informações a nível municipal. Desta forma, será feita uma análise mais geral do padrão regional dos indicadores educacionais para o estado de Minas Gerais, levando em consideração a desagregação municipal.

Referente ao critério do acesso dos alunos às instituições de ensino foi feito um mapa da taxa de atendimento da educação básica<sup>5</sup> para os municípios mineiros, com o objetivo de se avaliar a cobertura do ensino em Minas Gerais.

Já em relação à qualidade do ensino ofertado, foram analisados: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb<sup>6</sup>) do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano da rede pública, a taxa de alunos em escolas com laboratório de informática para o ensino fundamental e médio, bem como a taxa de alunos em escolas com internet, também para o fundamental e o médio, e o percentual de funções docentes com curso superior, para ambos os ensinos. Cabe ressaltar, que o último ano disponível desses dados é 2017, sendo portanto, o utilizado para a construção e análise dos mapas.

Com os indicadores selecionados, será possível verificar as diferenças regionais em relação ao acesso à educação, a qualidade e disponibilidade de recursos educacionais, como também verificar se existe um hiato da qualidade do ensino ofertado do fundamental para o médio, tanto na formação docente com curso superior, quanto nas escolas com salas de laboratório e internet, parâmetros fundamentais, como já expostos, para o bom funcionamento do AEE e conseqüentemente, o sucesso da política pública inclusiva.

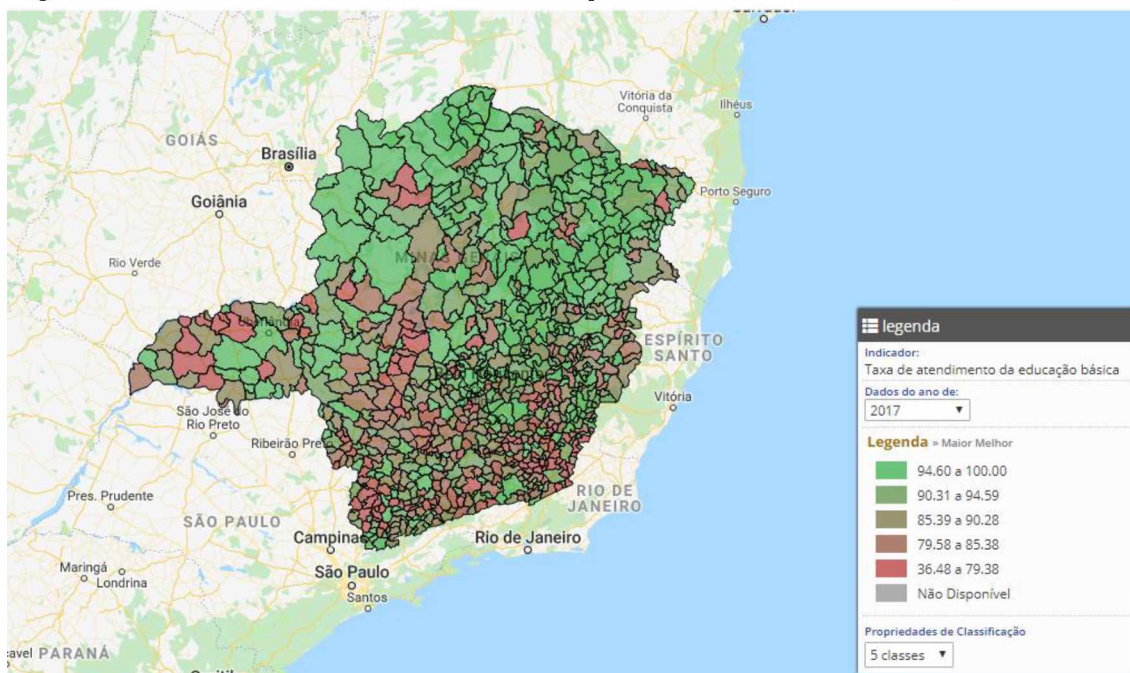
A figura 4 é referente a taxa de atendimento da educação básica de Minas Gerais.

---

<sup>5</sup> Indicador de acesso das crianças e jovens à educação básica. É a razão entre o número de matrículas de crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade e o número total de pessoas nesta faixa etária, multiplicada por 100.

<sup>6</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O índice varia de zero a 10.

Figura 4: Taxa de atendimento da educação básica– Minas Gerais, 2017.



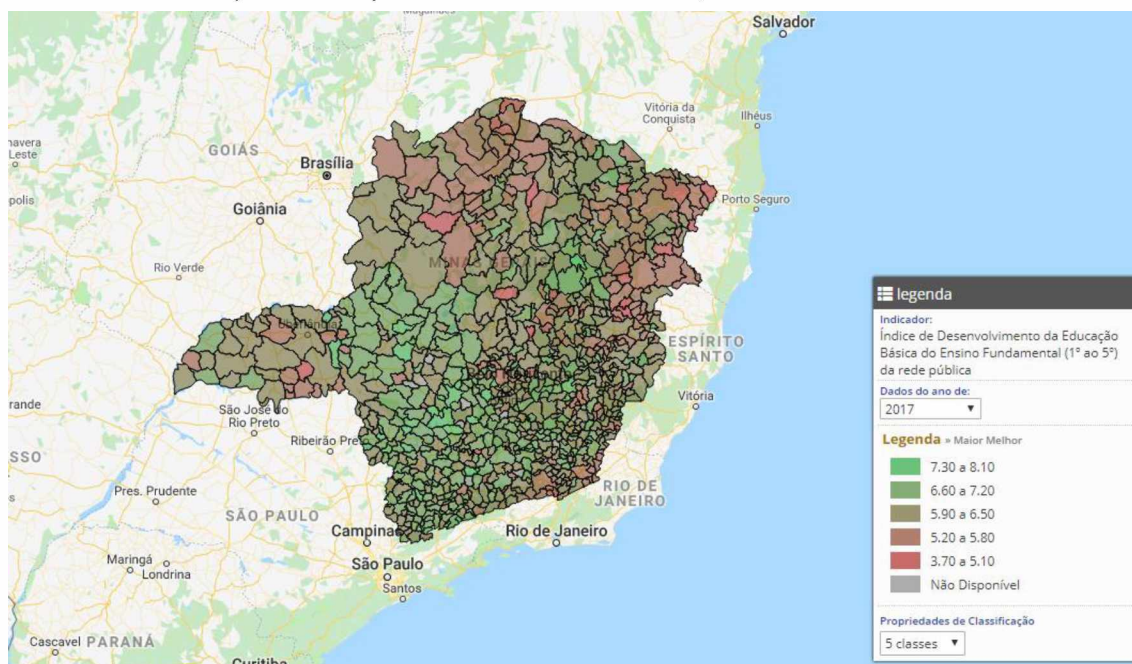
Fonte: dados básicos: IMRS.

Em relação a taxa de atendimento da educação básica (Figura 4), percebe-se que as SREs situadas no Triângulo Mineiro, como Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia, se destacam com uma baixa taxa de atendimento da educação básica, situadas entre da faixa de 36,48 a 79,38%. Na região Sul e da Mata do estado, onde ficam as SREs de Pouso Alegre, Itajuba, Poços de Caldas e Juiz de Fora, Barbacena e Leopoldina, por exemplo, temos um acesso à educação básica de modo bem diverso, com grande variação dessa taxa dentre os municípios que compõem ambas regiões.

Já no Noroeste de Minas, Norte e no Jequitinhonha/Mucuri, se destaca um bom acesso à educação básica, predominando a taxa entre 90 e 94,60% dos jovens de 4 a 17 inseridos no sistema de ensino. Nessas regiões, estão respectivamente, as SREs de Unaí, Januária, Janaúba, Montes Claros, Araçuaí, Almenara e Teófilo Otoni.

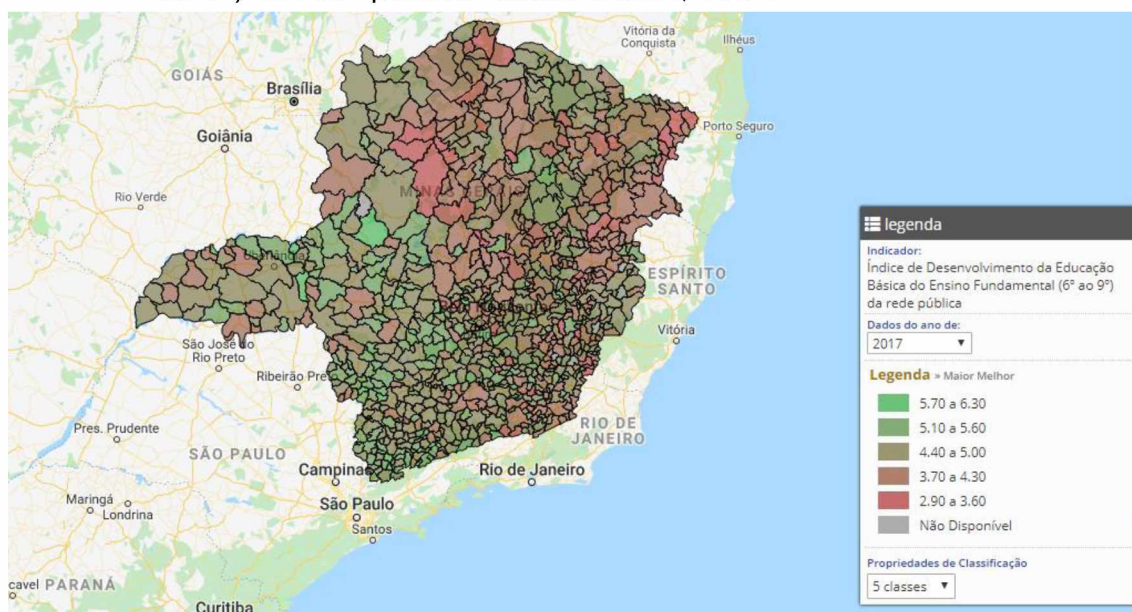
As figuras 5 e 6 tratam do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental da 1º ao 5º e do 6º ao 9º ano, respectivamente, da rede pública de Minas Gerais.

Figura 5: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental (1º ao 5º) da rede pública – Minas Gerais, 2017.



Fonte: dados básicos: IMRS.

Figura 6: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental (6º ao 9º) da rede pública- Minas Gerais, 2017.



Fonte: dados básicos: IMRS.

Ao compararmos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino fundamental do 1º ao 5º ano (Figura 5) e do 6º ao 9º ano (Figura 6) da rede pública, percebe-se uma queda quanto à qualidade do ensino ofertado dos anos

iniciais para os finais. Por meio da percepção do mapa referente aos anos finais ser visivelmente de cor mais terrosa, principalmente na região do Norte de Minas e Central, onde se localizam as SREs de Janaúba, Montes Claros, Diamantina e as Metropolitanas A, B e C.

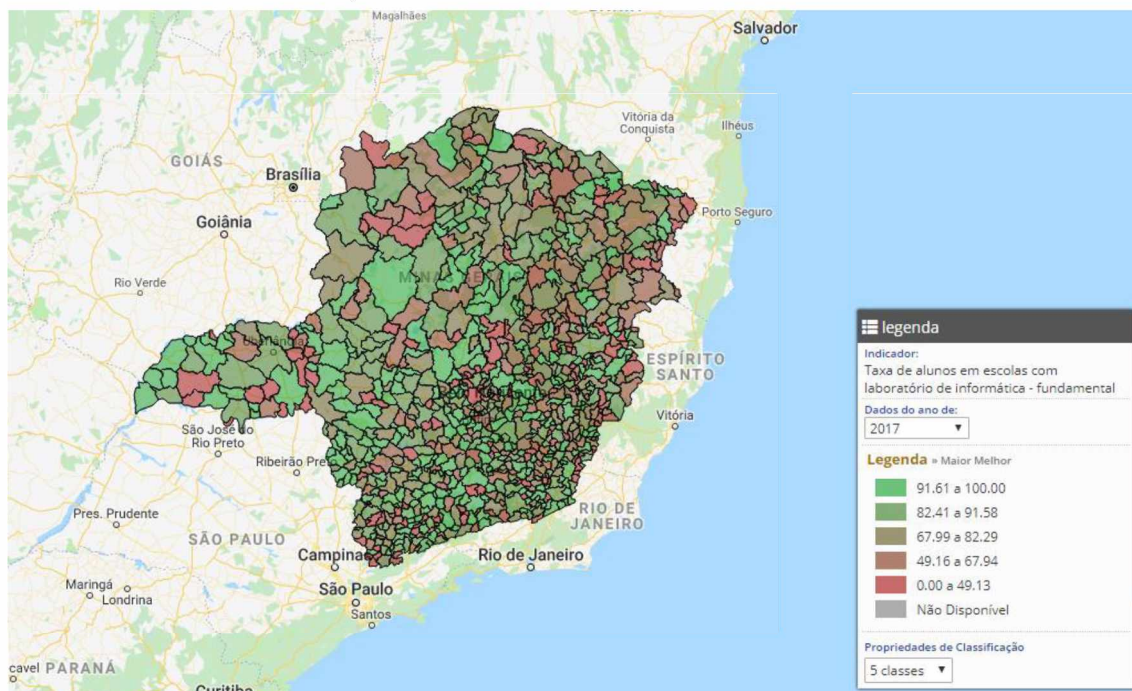
Na região Sul, da Mata e do Alto Paraíba, também é perceptível a mesma queda de qualidade, porém ela é menor. Estas regiões englobam as SREs de Pouso Alegre, Itajuba, Varginha Caxambu, Juiz de Fora, Monte Carmelo e Patrocínio,

Desse modo, ao analisarmos os anos iniciais, as SREs com maiores Ideb são as situadas no Alto Paranaíba, como Monte Carmelo, Patrocínio e Patos de Minas. Enquanto, as com os menores Ideb nos anos iniciais estão no Noroeste de Minas, por citação, Unaí, Paracatu e Pirapora e no Jequitionha/Mucuri, como Almenara, Araçuaí e Teófilo Otoni.

Já nos anos finais, as SREs situadas no Triângulo (como Ituiutaba, Uberlândia e Uberaba), Alto Parnaíba (Monte Carmelo, Patrocínio e Patos de Minas, por exemplo) e Sul de Minas, por ilustração, com as SREs de Pouso Alegre, Itajuba e Caxambu, apresentam os maiores Ideb. Em contraponto, no Noroeste de Minas, por citação, Unaí, Paracatu, Pirapora e Januária, apresentam-se os menores níveis do Ideb.

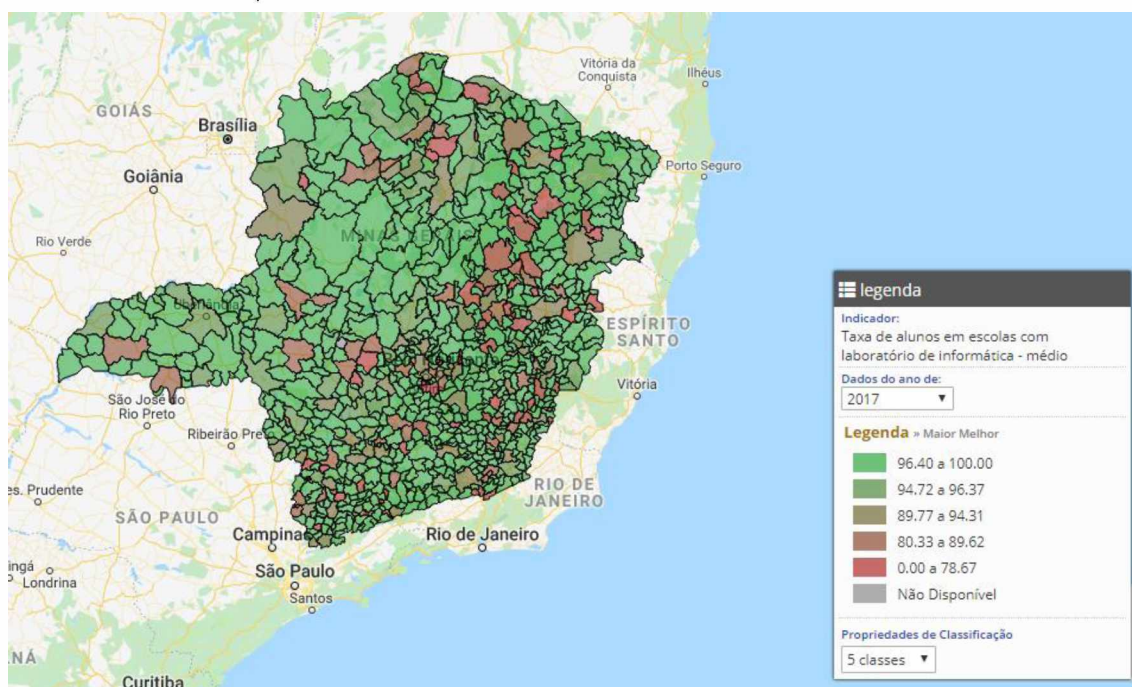
As figuras 7 e 8 mostram a taxa de alunos em escolas com laboratório de informática no ensino fundamental e médio, respectivamente, nos municípios de Minas Gerais. Esta taxa representa a proporção de matrículas em escolas com laboratório de informática.

Figura 7: Taxa de alunos em escolas com laboratório de informática – Fundamental – Minas Gerais, 2017.



Fonte: dados básicos: IMRS.

Figura 8: Taxa de alunos em escolas com laboratório de informática – Médio- Minas Gerais, 2017.

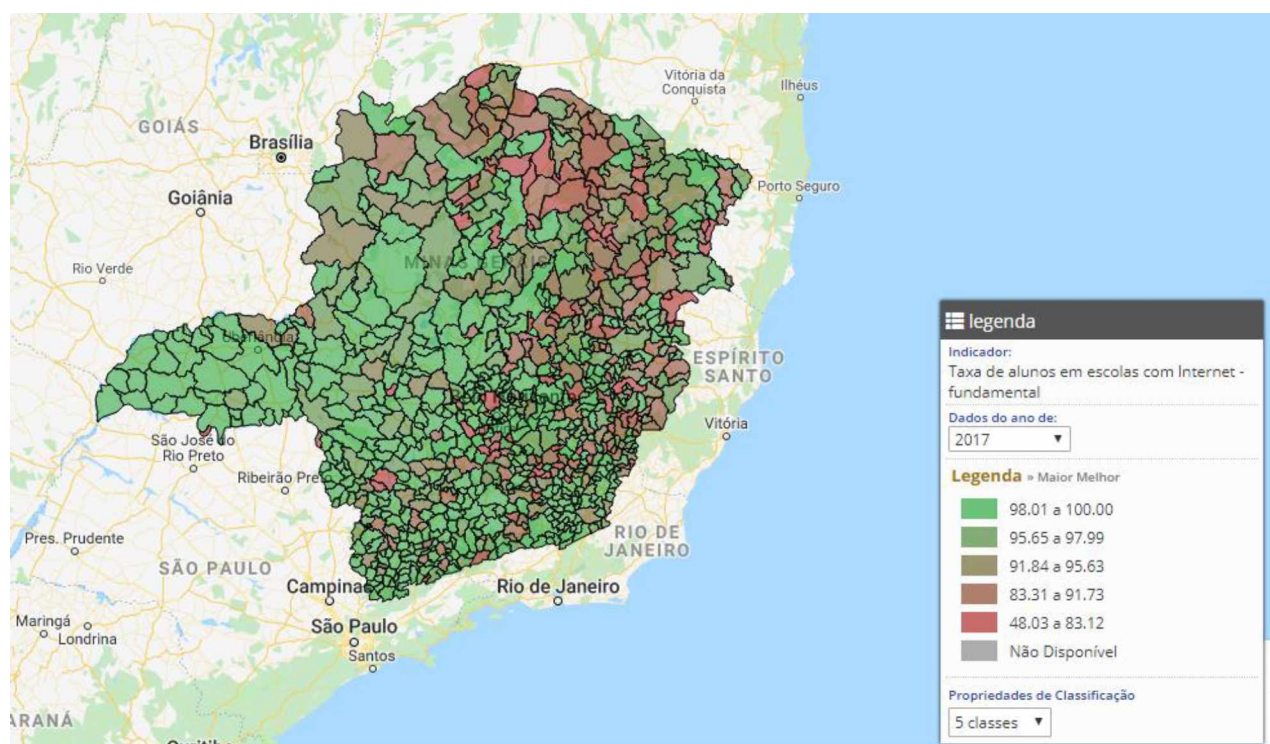


Fonte: dados básicos: IMRS.

Em relação a taxa de alunos em escolas com laboratório de informática no fundamental (Figura 7) e no médio (Figura 8), percebe-se que no ensino médio a infraestrutura tecnológica é melhor que no fundamental. Observa-se também, que no ensino fundamental, as SREs situadas no Norte de Minas e no Jequitinhonha/Mucuri, como, Januária, Janaúba, Montes Claros, Araçuaí e Almenara, apresentaram uma infraestrutura laboratorial inferior ao restante do estado. Já no ensino médio, estas mesmas SREs apresentaram mais escolas com laboratório de informática, de modo a reduzir as desigualdades regionais mineiras quanto a oferta deste recurso tecnológico.

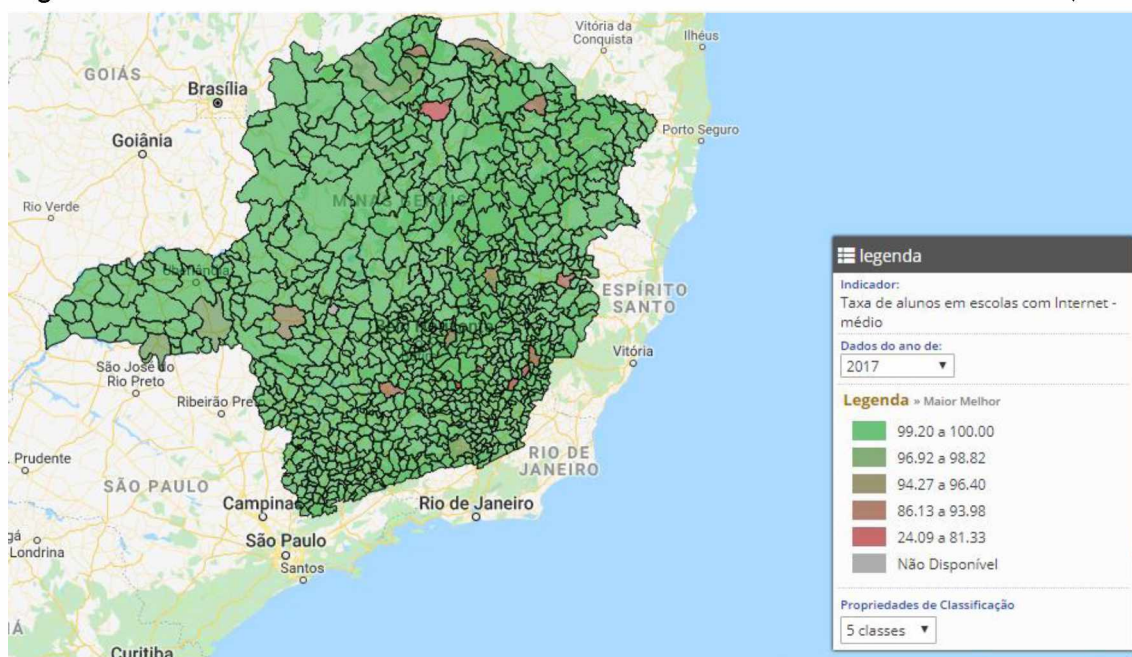
A taxa de alunos em escolas com internet está exposta nas figuras 9 e 10, relativamente ao ensino fundamental e médio. Ela mostra o percentual de alunos que estão cursando escolas com acesso a internet.

Figura 9: Taxa de alunos em escolas com Internet – Fundamental- Minas Gerais, 2017.



Fonte: dados básicos: IMRS.

Figura 10: Taxa de alunos em escolas com Internet – Médio- Minas Gerais, 2017.



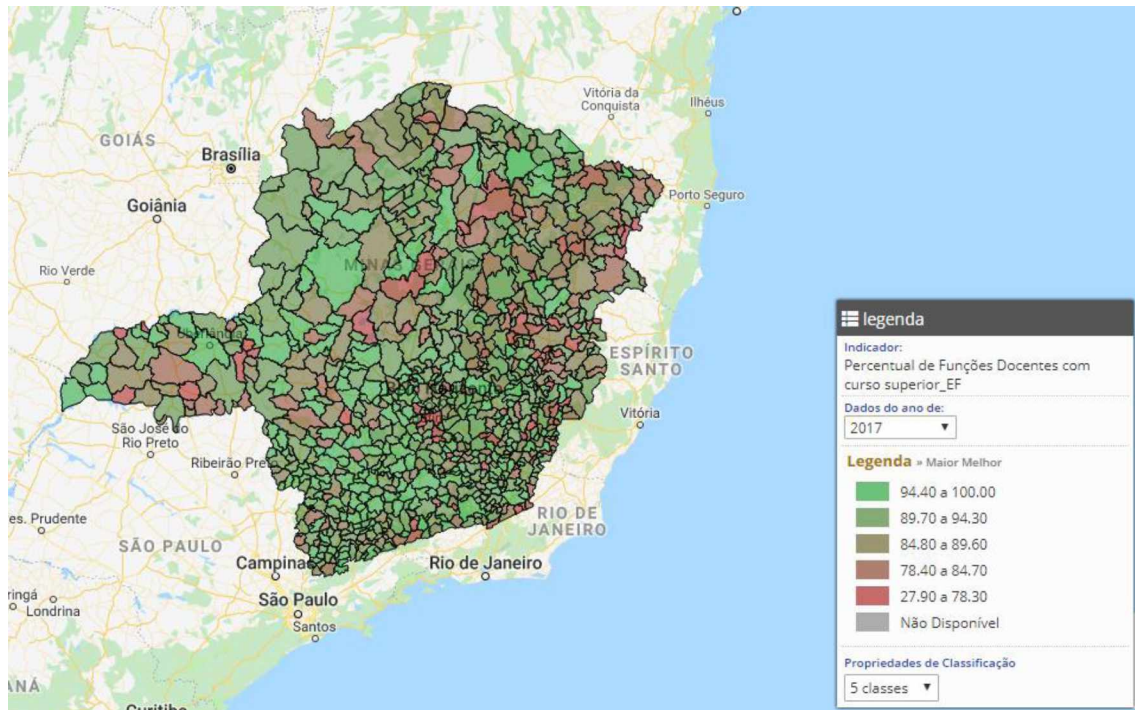
Fonte: dados básicos: IMRS.

As Figuras 9 e 10 comparam a taxa de alunos em escolas com internet no ensino fundamental e no médio, de modo que o acesso à internet é melhor no ensino médio, onde predomina uma uniformidade no estado mineiro, por meio da taxa mais elevada, de 99,20 a 100% de alunos em escolas com internet, significando, nesse quesito, uma baixa desigualdade entre as SREs.

No ensino fundamental, verifica-se que a região Norte de Minas e do Jequitinhonha/Mucuri, englobando as SREs de Janaúria, Janaúba, Araçuaí e Almenara, são as que possuem um menor percentual de alunos em escolas que possuem internet, o que evidencia uma desigualdade tecnológica destas SREs em relação ao restante do estado.

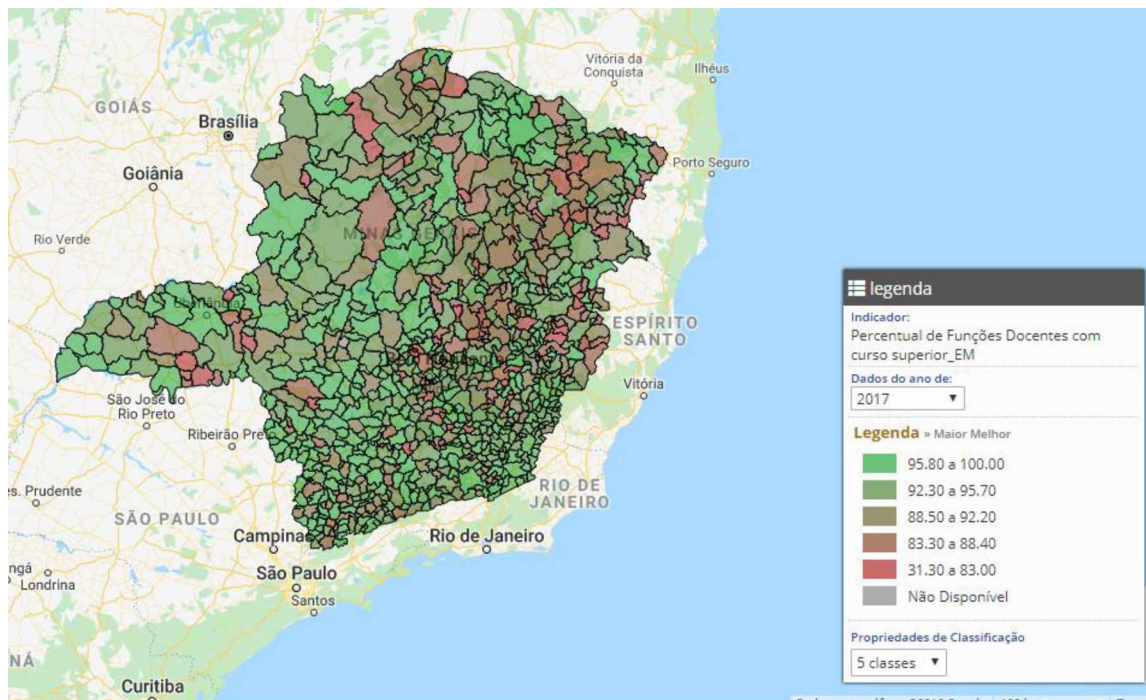
Por fim, as figuras 11 e 12 trazem o percentual de funções docentes com curso superior por município de Minas Gerais, primeiro do ensino fundamental e em seguida, do médio.

Figura 11: Percentual de Funções Docentes com Curso Superior - Ensino Fundamental- Minas Gerais, 2017.



Fonte: dados básicos: IMRS.

Figura 12: Percentual de Funções Docentes com curso superior – Ensino Médio- Minas Gerais, 2017.



Fonte: dados básicos: IMRS.

Em relação ao percentual de funções docentes com curso superior no ensino fundamental (Figura 11) e no médio (Figura 12), nota-se que no ensino fundamental, a quantidade de professores com curso superior é menor quando comparado ao ensino médio.

Em destaque, a região Central e Norte de Minas, onde se situam as superintendências de Curvelo, Montes Claros e Diamantina apresentando, no ensino fundamental, um menor percentual de funções docentes com curso superior. A região do Triângulo Mineiro, onde se localizam as SREs de Uberlândia, Uberaba e Ituiutaba, e a região do Jequitinhonha/Mucuri, onde fica as SREs de Teófilo Otoni, Araçuaí e Almenara, também apresentam baixo percentual de docentes com curso superior, quando comparadas ao restante do estado.

No ensino médio, não há uma delimitação das SREs que se destacam por terem um baixo percentual de funções docentes com curso superior, visto que a maioria do território mineiro apresenta a maior taxa de professores com curso superior.

Os mapas, com alguns indicadores educacionais extraídos do IMRS, mostram que a disponibilidade de recursos, como laboratório de informática, acesso à Internet e professores com curso superior, é melhor no ensino médio que no fundamental.

Observa-se também algumas regiões que se destacam negativamente em relação aos recursos educacionais analisados, como a região Norte de Minas e Jequitinhonha/Mucuri, que apresentaram carência quanto ao oferecimento de escolas com laboratório de informática e internet e docentes com formação superior. Cabe destacar que são estas as mesmas regiões que apresentam baixo desenvolvimento econômico e maior desigualdade de renda (EVAGELISTA, 2016).

Além de aprofundar as desigualdades regionais do estado, o baixo percentual de alunos em escolas com laboratório de informática e internet e de docentes com curso superior, nestas regiões, compromete a qualidade da política inclusiva de Minas Gerais. Isso porque, nas salas de recursos multifuncionais são utilizadas ferramentas disponíveis na internet para auxiliar o avanço pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Além da qualificação dos professores ser uma peça fundamental para o sucesso da inserção

dos alunos no ensino regular, como explicitou, principalmente, os estudos de Mantoan(2003) e Sant'Ana(2005).

Esses resultados podem reforçar o estudo de Mantoan (2003), realizado no segundo capítulo deste trabalho, que trata dos motivos pelos quais os estados brasileiros não conseguem efetivar uma política pública inclusiva para além do escrito nas legislações. Por citação, a Constituição do Brasil, o PNE e PDE/MG, que asseguram a escolarização da educação básica para todos os alunos, com qualidade de ensino e aprendizagem, mas ainda distante da realidade.

Em suma, este capítulo mostrou que há desigualdades regionais quando se considera alguns indicadores econômicos e educacionais. Somado a isto, grosso modo, há um padrão regional bem definido, com a região Norte de Minas e Jequitinhonha/Mucuri apresentando os piores resultados, principalmente no ensino fundamental. A pergunta que se faz agora é se na Educação Especial estas mesmas desigualdades e padrões regionais também se verificam. Esta análise será realizada no próximo capítulo.

#### **4 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MINAS GERAIS E POR SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO**

Neste capítulo será feito um estudo sobre a Educação Especial em Minas Gerais e um recorte por Superintendências Regionais de Ensino (SRE), a fim de entender como é a oferta da Educação Especial contraponto às diretrizes da Educação Especial Inclusiva e às especificidades territoriais e socioeconômicas do estado.

Uma das bases de dados utilizada para esta análise foi o censo demográfico. Ele é realizado decenalmente pelo IBGE. Os dados utilizados para este trabalho foram os disponíveis para 2010. Cabe ressaltar que, o censo demográfico, “constitui a principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população em todos os municípios do País e em seus recortes territoriais internos” (IBGE, [201-?]).

Por meio desta base de dados, foi calculada a proporção de pessoas com Deficiência na população total e a taxa de atendimento escolar da população com Deficiência, que é a razão entre a matrícula de pessoas com Deficiência e o total de pessoas deficientes na população.

A outra base de dados utilizada neste trabalho foi o censo escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ele é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizados anualmente (BRASIL, 2010). Desta base de dados foi calculado o número de escolas inclusivas, número de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação matriculados em escolas inclusivas e especiais, número de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste nas Salas de Recursos, nos profissionais de apoio (tradutor e intérprete de libras (TILS), professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA), guia intérprete (GI), professores efetivos e designados), e a acessibilidade nos prédios escolares (acessibilidade arquitetônica).

Todos estes indicadores do censo demográfico foram calculados para os anos de 2010, por permitir uma análise conjunta com os dados do censo escolar de

2014, ano de implementação do último Plano Nacional de Educação e 2018, último dado disponível.

#### **4.1 Acesso à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino inclusivo e exclusivo**

##### **4.1.1 Acesso à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino inclusivo e exclusivo em Minas Gerais**

Por meio dos dados do censo demográfico de 2010, foi possível analisar a proporção de pessoas deficientes entre 0 e 19 anos de idade no estado de Minas Gerais em relação à população total do estado e a frequência escolar em creches ou estabelecimentos de ensino dessas pessoas. A partir desses dois dados, é possível comparar o acesso ao sistema de ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais em relação ao total da população mineira.

Faz-se necessário destacar que os critérios de classificação sobre pessoas com deficiência adotados pelo censo demográfico, são diferentes dos abordados pelo censo escolar. No censo escolar, o preenchimento do aluno com Deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação é realizado de acordo com a conceituação das deficiências realizadas na seção 2.1, deste trabalho.

Já o censo demográfico coleta os dados sobre deficiência por meio de quatro quesitos: 1- Dificuldade permanente de enxergar; 2- Dificuldade permanente de ouvir; 3- Dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus e 4- Deficiência mental/intelectual permanente.

Nos três primeiros quesitos dos dados sobre deficiência do censo demográfico são quatro opções de respostas: “Sim, não consegue de modo algum”; “Sim, grande dificuldade”; “Sim, alguma dificuldade”; “Não, nenhuma dificuldade” e “Ignorado”. No quarto quesito, os indivíduos são classificados nos critérios de “sim” ou “não”, para a existência de deficiência mental/intelectual permanente. Apesar da diferença da conceituação de deficiência nestas duas bases de dados, a análise do censo demográfico se justifica por permitir analisar o percentual da população com alguma deficiência no total da população e o percentual da população com alguma deficiência que está frequentando o sistema de ensino, o que não é possível com o censo escolar.

Nas tabelas 1 e 2, foi utilizada a mesma metodologia empregada por Meletti (2014), que agrega os indivíduos com deficiência em dois conjuntos, quais sejam: 1) indivíduos que declararam não conseguir enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente e 2) indivíduos que declararam que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou com grande dificuldade ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente. Para facilitar as análises, o primeiro conjunto será chamado deficiência Tipo 1 e o segundo, deficiência Tipo 2.

Tabela 1: População de 0 a 19 anos por tipo de deficiência. Minas Gerais, 2010.

Total	Com deficiência Tipo 1*		Com deficiência Tipo 2**	
	Absoluto	%	Absoluto	%
807.847	10.234	1,27	17.742	2,20

Fonte: dados básicos: IBGE. Censo demográfico 2010 (microdados da amostra). Elaboração própria.

Nota: (\*) Foi considerado como deficiente tipo 1, os indivíduos que declararam que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente.

(\*\*) Foi considerado como deficiente tipo 2, os indivíduos que declararam que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou com grande dificuldade ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente.

A tabela 1 indica que da população total de Minas Gerais, na faixa etária de 0 a 19 anos, em 2010, 1,27% não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou possuíam deficiência mental/intelectual permanente (Tipo 1); e 2,20%, que declararam não enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou conseguiam com grande dificuldade ou possuíam deficiência mental/intelectual permanente (Tipo 2).

Tabela 2: População de 0 a 19 anos que frequenta escola ou creche, total e por tipo de deficiência. Minas Gerais, 2010.

Total		Com deficiência Tipo 1		Com deficiência Tipo 2	
Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
593.630	73,48	6.337	61,92	12.364	69,69

Fonte: dados básicos: IBGE. Censo demográfico 2010 (microdados da amostra). Elaboração própria.

Nota: (\*) Foi considerado como deficiente tipo 1, os indivíduos que declararam que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente.

(\*\*) Foi considerado como deficiente tipo 2, os indivíduos que declararam que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou com grande dificuldade ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente.

A tabela 2 apresenta a população de 0 a 19 anos que frequenta creche ou escola. Observa-se que 73,48% das crianças e jovens nesta faixa etária frequentam algum estabelecimento de ensino em Minas Gerais (são 593.630 pessoas de 0 a 19 anos que frequentam escola num total de 807.847 indivíduos nesta faixa etária). Porém, quando analisa a frequência escolar das pessoas nesta faixa etária que possuem algum tipo de deficiência, percebe-se que a frequência é menor, 61,92% para aqueles que foram classificados como tendo a deficiência Tipo 1 e 69,69% para os que possuem a deficiência Tipo 2.

Estes dados mostram que, em 2010, o acesso das crianças e jovens com algum tipo de deficiência no sistema de ensino é menor do que quando comparado com a população total. Pode-se concluir que ainda existem pessoas com Deficiências que não estão incluídas no sistema de ensino. Contudo, não se pode inferir se a oferta de ensino desses matriculados é inclusiva ou exclusiva, pois não há este recorte nos dados do censo demográfico.

Para analisar o acesso dos alunos à educação, também foi utilizado os dados do censo escolar de 2010, 2014 e 2018 referentes às matrículas totais dos alunos e as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, de estudantes com Deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação.

A tabela 3 realiza um panorama geral da educação comparando as matrículas totais e as matrículas de pessoas com necessidades educacionais

especiais. Percebe-se que as matrículas totais caíram durante o período analisado, de 4.985.864 alunos em 2010, para 4.576.150 em 2018.

Tabela 3: Matrículas totais, de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e na educação especial. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018.

Ano	Número de matrículas			Porcentagem de alunos com necessidade educacionais especiais			
	Total (a)	Alunos com necessidades educacionais especiais		No total (b/a) %	No ensino regular (c/b) %	Na educação especial (d/b) %	
		Total (b)	Ensino regular (c)				Educação especial (d)
2010	4.985.864	80.429	40.349	40.080	1,61	50,17	49,83
2014	4.746.926	104.834	69.570	35.264	2,21	66,36	33,64
2018	4.576.150	136.026	107.474	28.552	2,97	79,01	20,99

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

A queda das matrículas na Educação Básica de Minas Gerais, que também ocorreu em âmbito nacional, teve início em 2004 e deve-se, principalmente, a três fatores. O primeiro, é a mudança do perfil demográfico da população, que demonstra uma queda da taxa de fecundidade (estimativa do número médio de filhos que uma mulher tem ao longo de sua vida reprodutiva) e um envelhecimento da população. Já o segundo, refere-se a “mudança metodológica ocorrida no Censo Escolar que, em 2007, passou a ser online, e as informações de matrícula passaram a ser individualizadas por aluno, possibilitou maior consistência e fidedignidade aos dados” (MINAS GERAIS, 2013, p.27). Um terceiro fator, de menor peso, é a diminuição contínua da defasagem idade-série, melhorando assim, o fluxo escolar (MINAS GERAIS, 2013).

Já as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, aumentaram no mesmo período, iniciando-se com 80.429 alunos em 2010, e crescendo até 136.026, em 2018. Desta forma, enquanto que em 2010, 1,61% das matrículas totais do estado eram de alunos com necessidades educacionais especiais, em 2018, este percentual passou para 2,97%. Mais importante ainda é perceber que o acesso está ocorrendo por meio do aumento da matrícula na educação regular. Enquanto em 2010, do total de alunos com necessidades educacionais especiais, apenas 50,17% estavam no ensino regular, em 2018, este percentual foi para 79,01%.

Pode-se dizer que o acesso ao sistema de ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais tem aumentado ao longo dos anos e que ele está se tornando mais inclusivo. Tal fato pode ser reflexo das políticas inclusivas, tanto federais quanto estaduais.

A tabela 4 mostra a porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais, no total de matrículas e a porcentagem de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e na Educação Especial, no total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por rede de ensino (Estadual, Federal, Municipal e Privada) no ano de 2018 em Minas Gerais.

Tabela 4: Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais total, na educação regular e na educação especial por rede de ensino. Minas Gerais, 2018.

Rede de ensino	Porcentagem de alunos com necessidade educacionais especiais		
	No total de matrículas	% de matrículas no ensino regular no total de matrículas de alunos com NEE	% de matrículas na educação especial no total de matrículas de alunos com NEE
Estadual	2,70	95,78	4,22
Federal	0,81	100,00	0,00
Municipal	2,80	97,58	2,42
Particular	4,38	17,67	82,33
Total	2,97	79,01	20,99

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria.

Pode-se perceber que, na rede particular é onde ocorre a maior proporção de alunos com necessidades educacionais especiais entre o total de matrículas desta rede de ensino (4,38%). Ressalta-se, também, que na rede particular, 82,33% das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino exclusivo.

Por outro lado, na rede pública (Estadual, Municipal e Federal), a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais estão em classes comuns, o que mostra o caráter mais inclusivo da educação pública em relação a particular. Pode-se dizer também que o ensino público está mais alinhado com as diretrizes inclusivas da Educação Especial.

Cabe destacar, que o âmbito federal é muito pouco expressivo, com somente, 443 matrículas de alunos na educação especial em 2018, em relação ao total de 136.026, de Minas Gerais.

Uma das hipóteses que pode ser levantada para a baixa expressividade da rede pública federal na Educação Especial, é o fato deste ente ser o principal responsável pela oferta do ensino público superior. Como a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais não acessam a universidade, este número é muito pouco expressivo, demonstrando mais um gargalo na política de inclusão dos alunos com Deficiência.

A partir da análise dos dados de Minas Gerais do acesso das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e na educação especial, e do total de alunos matriculados no estado, será realizada uma análise desses dados no recorte das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), no item a seguir.

#### **4.1.2** Acesso à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino inclusivo e exclusivo nas Superintendências Regionais de Ensino

A tabela 5 contém informações extraídas do censo demográfico de 2010 para a população de 0 a 19 anos por tipo de deficiência e frequência à escola agregadas para as SREs de Minas Gerais. Ressalta-se que com os dados do censo demográfico não é possível analisar as metropolitanas A, B e C separadamente, de modo que elas foram agregadas em uma só para viabilizar o manuseio dos dados.

Tabela 5: Porcentagem da população de 0 a 19 anos por tipo de deficiência e que frequentam a escola, em relação ao total da população de 0 a 19 anos que frequentam a escola. Minas Gerais, 2010.

SRE	Porcentagem de pessoas de 0 a 19 anos com deficiência tipo 1	Porcentagem de pessoas de 0 a 19 anos com deficiência tipo 2	Porcentagem de pessoas de 0 a 19 anos que frequentam escola	Porcentagem de pessoas de 0 a 19 anos com deficiência tipo 1 que frequentam escola	Porcentagem de pessoas de 0 a 19 anos com deficiência tipo 2 que frequentam escola
Manhuaçu	1,22	2,17	68,62	73,63	75,35
Leopoldina	1,69	2,49	78,15	72,58	77,05
Ituiutaba	1,03	2,22	72,70	70,83	78,85
Caxambu	1,41	2,32	74,86	69,79	75,95
Juiz de Fora	1,22	2,14	76,15	68,99	76,16
Carangola	1,77	2,96	70,94	68,29	69,42
Pará de Minas	1,03	1,91	76,05	67,72	77,97
Uberaba	1,04	1,93	73,61	67,66	73,11
Barbacena	1,77	2,76	73,79	67,65	73,35
Metropolitanas	1,13	2,06	75,35	67,50	73,76
Conselheiro Lafaiete	1,30	2,13	74,15	67,39	71,43
Uberlândia	1,11	2,02	74,03	67,16	72,68
Patos de Minas	1,40	2,34	74,70	67,03	75,74
Pouso Alegre	1,05	1,88	72,80	65,60	72,70
Patrocínio	1,26	2,48	72,77	65,52	75,44
Divinópolis	1,06	1,80	73,08	64,86	71,99
Varginha	1,22	2,17	74,09	64,83	71,38
São Sebastião do Paraíso	1,40	2,21	72,46	64,71	70,17
São João Del Rei	1,32	2,16	74,90	63,98	73,76
Nova Era	1,24	2,27	76,48	63,75	72,26
Pirapora	1,34	2,41	74,03	63,55	70,31
Itajubá	1,26	2,07	73,91	63,28	68,38
Unai	1,38	2,44	73,11	63,20	67,42
Poços de Caldas	1,17	1,90	72,65	63,04	71,57
Passos	0,95	1,73	73,75	62,70	72,49
Ouro Preto	1,13	1,95	78,01	61,43	71,07
Muriáe	1,14	1,98	73,19	60,95	68,13
Sete Lagoas	1,11	2,01	75,08	60,54	68,84
Governador Valadares	1,36	2,44	71,99	60,36	69,74
Montes Claros	1,37	2,30	73,88	58,56	66,67
Diamantina	1,31	2,38	73,39	58,46	67,23
Ubá	1,24	1,99	72,51	58,29	64,20
Paracatu	1,03	2,22	71,39	58,11	69,18
Coronel Fabriciano	1,27	2,09	73,65	57,73	66,67
Curvelo	1,35	2,23	73,70	57,26	66,34
Januária	1,65	2,54	71,87	56,73	63,94
Ponte Nova	1,12	1,87	73,52	56,16	67,30
Almenara	1,32	2,48	73,05	55,56	65,25
Campo Belo	1,19	2,17	74,09	55,08	63,72
Monte Carmelo	1,14	2,13	72,60	54,72	67,68
Caratinga	1,39	2,47	69,68	52,87	63,64
Janaúba	1,36	2,17	72,01	52,47	61,69
Araçuaí	1,32	2,27	73,45	52,16	63,25
Guanhães	1,62	2,72	70,49	51,28	60,13
Teófilo Otoni	1,55	2,61	69,79	49,90	61,28

Fonte: dados básicos: IBGE. Censo demográfico 2010 (microdados da amostra). Elaboração própria.

Nota: (\*) Foi considerado como deficiente tipo 1, os indivíduos que declararam que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente.

(\*\*) Foi considerado como deficiente tipo 2, os indivíduos que declararam que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou com grande dificuldade ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente.

Observa-se que as SREs de Teófilo Otoni (49,90%), Guanhães (51,28%), Araçuaí (52,16%), Janaúba (52,47%) e Caratinga (52,87%) são as que possuíam em 2010, o mais baixo acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais (Tipo 1) à educação, a maioria destas localizadas no Jequitinhonha/Mucuri e no Norte de Minas.

Sendo as mesmas regiões apontadas no capítulo anterior com o menor desempenho no combate à pobreza e na baixa qualidade da oferta de escolas com laboratório de informática, internet e docentes com curso superior. O conjunto de ambos fatores socioeconômicos, somados ao agravamento das desigualdades de ambas as regiões, são pontos importantes para se entender o baixo desempenho delas na oferta de uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No caso de Teófilo Otoni, por exemplo, apenas 49,9% das pessoas com 0 a 19 anos que não conseguiam enxergar, ouvir ou caminhar de modo algum ou que possuíam deficiência mental/intelectual permanente frequentavam a escola. Considerando todos as pessoas nesta faixa etária, este percentual é de 69,79%.

No outro extremo, ou seja, com maior acesso às escolas de crianças e jovens com deficiência Tipo 1, estão as SREs de Manhuaçu (73,63%), Leopoldina (72,58%), Ituiutaba (70,83%), Caxambu (69,79%) e Juiz de Fora (68,99%). Sendo, Caxambu, Juiz de Fora e Leopoldina próximas geograficamente em Minas Gerais, entre o Sul de Minas e a Mata.

A tabela 6 mostra a proporção de alunos matriculados com necessidades educacionais especiais em relação ao total de matrículas em 2018 para cada Superintendência Regional de Ensino. Para facilitar a análise, foi calculada a diferença dessa proporção com a média do estado, que é de 2,97%.

Tabela 6: Proporção de alunos matriculados com necessidades educacionais especiais, na educação total de alunos por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais, 2018.

SRE	Número de matrículas		Porcentagem (b/a)	Diferença da % da SRE em relação à % do estado
	Total (a)	Alunos com necessidades educacionais especiais (b)		
Minas Gerais	4.576.150	136.026	2,97	-
Ituiutaba	36.502	2.081	5,70	2,73
Campo Belo	49.759	2.711	5,45	2,48
Barbacena	58.766	3.197	5,44	2,47
Carangola	28.323	1.514	5,35	2,38
Patrocínio	37.520	1.964	5,23	2,26
Itajubá	54.406	2.648	4,87	1,90
Guanhães	49.133	2.305	4,69	1,72
Varginha	155.879	7.004	4,49	1,52
Muriae	37.713	1.669	4,43	1,46
Caxambu	45.812	2.026	4,42	1,45
Paracatu	44.183	1.618	3,66	0,69
Poços de Caldas	81.448	2.929	3,60	0,63
Ubá	68.311	2.404	3,52	0,55
Governador Valadares	131.593	4.426	3,36	0,39
Montes Claros	169.890	5.647	3,32	0,35
Januária	84.320	2.791	3,31	0,34
Pouso Alegre	119.251	3.910	3,28	0,31
Uberlândia	200.362	6.479	3,23	0,26
Monte Carmelo	20.094	641	3,19	0,22
Leopoldina	40.749	1.280	3,14	0,17
Uberaba	160.940	5.000	3,11	0,14
Divinópolis	174.255	5.306	3,04	0,07
São Sebastião do Paraíso	56.235	1.697	3,02	0,05
Coronel Fabriciano	119.084	3.559	2,99	0,02
Teófilo Otoni	121.876	3.578	2,94	-0,03
Ponte Nova	75.202	2.180	2,90	-0,07
Ouro Preto	46.239	1.336	2,89	-0,08
São João Del Rei	43.810	1.240	2,83	-0,14
Unai	42.099	1.185	2,81	-0,16
Caratinga	64.022	1.789	2,79	-0,18
Araçuaí	66.398	1.838	2,77	-0,20
Passos	64.333	1.782	2,77	-0,20
Manhuaçu	67.406	1.833	2,72	-0,25
Sete Lagoas	91.499	2.481	2,71	-0,26
Almenara	58.608	1.547	2,64	-0,33
Conselheiro Lafaiete	69.369	1.798	2,59	-0,38
Patos de Minas	68.424	1.763	2,58	-0,39
Pará de Minas	62.581	1.614	2,58	-0,39
Nova Era	66.665	1.686	2,53	-0,44
Diamantina	81.279	2.052	2,52	-0,45
Pirapora	36.763	897	2,44	-0,53
Janaúba	73.238	1.783	2,43	-0,54
Metropolitana C	350.425	8.252	2,35	-0,62
Curvelo	42.281	932	2,20	-0,77
Metropolitana A	291.294	6.360	2,18	-0,79
Juiz de Fora	156.773	3.276	2,09	-0,88
Metropolitana B	511.038	10.018	1,96	-1,01

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria.

As superintendências que se destacam, ou seja, com maior proporção de alunos com necessidades educacionais especiais entre o total de matrículas são: Ituiutaba (5,70%), Campo Belo (5,45%), Barbacena (5,44%), Carangola (5,35%) e Patrocínio (5,23%), bem maior que a média do estado.

Com menor proporção de alunos com necessidades educacionais especiais entre o total de alunos e conseqüentemente mais distantes da média do estado, estão as SREs: Metropolitana B (1,96%), Juiz de Fora (2,09%), Metropolitana A (2,18%), Curvelo (2,20%) e Metropolitana C (2,35%). Estas, portanto, são regiões que merecem atenção do estado, neste quesito.

Em relação à média estadual da proporção de alunos com necessidades educacionais especiais comparado ao total de alunos, percebe-se que as mesmas SREs que possuem as maiores proporções deste item, são as que estão com as médias superiores ao estado e assim, positivas. Dentre as SREs com diferenças abaixo da média estadual e portanto, com valores negativos, estão as mesmas que possuem as menores proporções do quesito analisado.

Ressalta-se, porém, que as Metropolitanas A, B e C possuem grande número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede de ensino, o que exige um estudo mais aprofundado dos dados.

Percebe-se que ao se comparar a tabela 5 e 6, as SREs que apresentam piores resultados não são as mesmas. A tabela 5 analisa a porcentagem de pessoas com Deficiência frequentando a escola entre o total de pessoas com deficiência. Já a tabela 6 analisa a proporção de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais entre as matrículas totais. Somado a isto, há uma defasagem temporal de oito anos entre os dados do censo demográfico e censo escolar, a conceituação de deficiência é diferente nestas duas bases de dados e no censo demográfico não é possível analisar separadamente as metropolitanas A, B e C. Assim, estes dados não são comparáveis.

Apesar de todas estas diferenças entre as duas bases de dados, chama atenção a SRE de Ituiutaba, que esteve entre as maiores SREs ao analisar a porcentagem de crianças com Deficiência Tipo 1 e Tipo 2 frequentando a escola em

2010, bem como umas das maiores proporções de alunos com necessidades educacionais especiais no total de matrículas do estado em 2018.

A tabela 7 contém a taxa de crescimento<sup>7</sup> da proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no total de matrículas por SRE, nos anos de 2010 a 2014 e de 2014 a 2018.

---

<sup>7</sup> A taxa de crescimento é calculada pela subtração do valor final com o valor inicial do período de análise, dividido pelo valor inicial, vezes 100. Ela informa o crescimento ou decréscimo percentual dentre dois períodos.

Tabela 7: Taxa de crescimento da proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no total de matrículas por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais 2010-2018.

SRE	Taxa de crescimento (%)	
	2010-2014	2014-2018
Minas Gerais	36,90	34,60
Almenara	62,05	42,33
Araçuaí	84,88	32,25
Barbacena	59,63	33,44
Campo Belo	20,65	15,77
Carangola	67,09	36,66
Caratinga	49,05	39,87
Caxambu	30,10	18,06
Conselheiro Lafaiete	26,75	17,64
Coronel Fabriciano	49,15	78,61
Curvelo	39,74	15,77
Diamantina	45,19	44,10
Divinópolis	29,04	25,09
Governador Valadares	105,08	69,34
Guanhães	73,29	76,27
Itajubá	45,49	31,28
Ituiutaba	37,98	17,36
Janaúba	41,99	51,89
Januária	71,25	52,26
Juiz de Fora	30,26	38,90
Leopoldina	37,80	23,40
Manhuaçu	-0,29	63,09
Metropolitana A	19,44	24,45
Metropolitana B	39,76	36,01
Metropolitana C	70,12	41,89
Monte Carmelo	18,81	-7,38
Montes Claros	60,54	39,26
Muriaé	40,47	23,70
Nova Era	26,37	28,78
Ouro Preto	41,56	49,84
Pará de Minas	12,17	9,32
Paracatu	32,25	41,08
Passos	35,64	4,59
Patos de Minas	5,04	18,13
Patrocínio	17,33	28,34
Pirapora	36,28	13,78
Poços de Caldas	24,74	34,29
Ponte Nova	13,94	19,97
Pouso Alegre	26,44	37,72
São João Del Rei	31,64	28,12
São Sebastião do Paraíso	55,60	17,20
Sete Lagoas	23,90	37,15
Teófilo Otoni	137,13	24,47
Ubá	15,17	45,63
Uberaba	9,33	46,80
Uberlândia	44,81	41,63
Unai*	-	43,08
Varginha	19,58	28,98

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Nota: A SRE de Unai foi criada em 2011.

Destacam-se com significativo crescimento no período de 2010 a 2014 e bem acima da média estadual de 36,90%, as SREs de Teófilo Otoni (137,13%), Governador Valadares (105,08%), Araçuaí (84,88%), Guanhães (73,29%) e Januária (71,25%), todas próximas geograficamente e localizadas na porção Leste do estado.

Já a SRE de Manhuaçu foi a única que apresentou queda das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em relação as matrículas totais (-0,29%). Para se constatar o motivo da queda dessas matrículas, é necessário fazer um estudo mais detalhado desta SRE.

Em relação ao período de 2014 a 2018, as SREs de Coronel Fabriciano, Guanhães, Governador Valadares, Manhuaçu e Januária apresentaram as maiores taxas de crescimento, respectivamente de 78,61%, 76,26%, 69,34%, 63,09% e 63,09%, enquanto a média do estado foi de 34,60%. Desse modo, estas SREs tiveram mais alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede de ensino do estado. Por outro lado, Monte Carmelo apresentou decréscimo (-7,38%) e Passos, Pará de Minas, Pirapora e Curvelo crescimentos pequenos, de, respectivamente, 4,59%, 9,32%, 13,78% e 15,77%.

Destaca-se as SREs de Governador Valadares, Guanhães e Januária que apresentaram as maiores taxas de crescimento da proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no total de matrículas, nos dois períodos analisados, superando expressivamente a taxa de crescimento de Minas Gerais. Enquanto a SRE de Pará de Minas ficou entre as menores taxas de crescimento citada em ambos os períodos analisados.

Com o intuito de saber em quais SREs o ensino é menos inclusivo, foi calculada a proporção de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas exclusivas sobre o total de alunos com necessidades educacionais especiais, para o ano de 2018 (tabela 8).

Tabela 8: Proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas exclusivas, no total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais, 2018.

SRE	Proporção %
Minas Gerais	20,99
Caxambu	45,16
Leopoldina	43,98
Conselheiro Lafaiete	43,16
Ouro Preto	40,04
Patos de Minas	39,02
Ubá	37,19
Ponte Nova	36,74
Unai	36,2
Pouso Alegre	33,84
Itajubá	33,27
Caratinga	31,64
Varginha	29,94
Pará de Minas	29,8
Nova Era	29
Patrocínio	27,8
Manhuaçu	27,33
São João Del Rei	26,94
Monte Carmelo	26,52
Paracatu	26,45
Poços de Caldas	26,36
Guanhães	25,47
Carangola	25,1
Divinópolis	23,73
Uberaba	23,16
Diamantina	21,98
Metropolitana A	20,74
Muriae	20,07
Campo Belo	19,85
Sete Lagoas	19,06
Janaúba	18,73
Passos	17
Ituiutaba	16,67
Barbacena	16,17
Teófilo Otoni	15,15
Metropolitana C	14,13
Coronel Fabriciano	13,57
Juiz de Fora	12,52
Metropolitana B	12,47
Uberlândia	12,12
Araçuaí	11,21
Montes Claros	11,19
Pirapora	10,81
São Sebastião do Paraíso	10,72
Curvelo	9,98
Almenara	8,79
Januária	6,88
Governador Valadares	4,27

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Percebe-se que Caxambu (45,16%), Leopoldina (43,98%), Conselheiro Lafaiete (43,16%), Ouro Preto (40,04%) e Patos de Minas (39,02%) foram as que apresentaram a maior proporção de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas exclusivas, acima da média de Minas Gerais de 20,99%, de modo a serem as com o ensino mais exclusivo do estado.

Em contramedida, a mais inclusiva e, portanto, com a menor proporção analisada, é Governador Valadares (4,27%), seguida de Januária (6,88%), Almenara (8,79%), Curvelo (9,98%) e São Sebastião do Paraíso (9,98%).

Ao analisar o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, percebe-se que as SREs de Governador Valadares e Januária foram as que se apresentaram mais inclusivas, ao comparar as SREs com as menores proporções de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas exclusivas, em relação ao total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Foram também, as que apresentaram as maiores taxas de crescimento de 2010 a 2014 e de 2014 a 2018, quanto à maior inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no total das matrículas de Minas Gerais.

Em relação as SREs que apresentaram o caráter mais exclusivo, Caxambu, Leopoldina, Conselheiro Lafaiete e Patos de Minas, além de possuírem as maiores proporções de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino exclusivo, tiveram taxas de crescimento desta proporção menores que a verificada no estado.

## 4.2 Infraestrutura

No âmbito da infraestrutura será analisada a oferta das escolas quanto à informática acessível, sanitários e vias adequadas, sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a quantidade de escolas que possuem o AEE, respectivamente. Esses itens de infraestrutura são necessários para analisar se as escolas estão de acordo ou não com as diretrizes inclusivas da Educação Especial.

Cabe ressaltar, que a análise desses quatro itens da infraestrutura está estruturada em mostrar primeiro, a oferta do recurso em Minas Gerais, durante os anos de 2010, 2014 e 2018, realizando uma proporção entre o total de estabelecimentos de ensino com este item em relação ao total de escolas da rede estadual, municipal, federal e particular. Posteriormente, será analisado esses mesmos critérios por SRE no ano de 2018.

A tabela 9 mostra a proporção de estabelecimentos com informática acessível no total de estabelecimentos de ensino do estado de Minas Gerais, nos anos de 2010, 2014 e 2018.

Tabela 9: Proporção de escolas com informática acessível, número de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018.

Ano	Total de estabelecimentos de ensino com informática acessível	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção %
2010	371	17514	2,12
2014	1448	16704	8,67
2018	1929	16482	11,70

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Por meio dos dados da tabela 9, o que se percebe em Minas Gerais é o aumento da proporção de escolas que passaram a ter informática acessível de 2010 a 2018, de 2,12% para 11,70%, respectivamente. Apesar desse aumento, ele ainda é baixo e há muito a ser ampliado em relação à oferta deste recurso, visto a importância dele para estimular diferentes formas de aprendizagem aos alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

A tabela 10 mostra a proporção de escolas com informática acessível, em relação ao total de escolas de Minas Gerais, por SRE, em 2018.

Tabela 10: Proporção de escolas com informática acessível, número de estabelecimentos de ensino por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais, 2018.

SRE	Total de estabelecimentos de ensino com informática acessível	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção (%)
Minas Gerais	1929	16482	11,70
Ituiutaba	33	111	29,73
Uberlândia	138	529	26,09
Itajubá	50	231	21,65
Campo Belo	34	161	21,12
Pará de Minas	54	256	21,09
São Sebastião do Paraíso	39	196	19,90
Paracatu	25	141	17,73
Barbacena	45	263	17,11
Coronel Fabriciano	62	364	17,03
Uberaba	75	466	16,09
Divinópolis	88	566	15,55
Varginha	83	540	15,37
Carangola	24	168	14,29
Januária	63	457	13,79
Nova Era	34	251	13,55
Poços de Caldas	36	286	12,59
Passos	29	231	12,55
Pirapora	17	140	12,14
Sete Lagoas	35	297	11,78
Janaúba	38	324	11,73
Montes Claros	79	674	11,72
Muriáe	19	164	11,59
Araçuaí	43	377	11,41
Governador Valadares	57	504	11,31
Curvelo	20	181	11,05
Ponte Nova	37	338	10,95
Teófilo Otoni	64	594	10,77
Patrocínio	15	142	10,56
Conselheiro Lafaiete	29	282	10,28
Unai	15	149	10,07
São João Del Rei	18	182	9,89
Pouso Alegre	38	391	9,72
Caratinga	29	302	9,60
Juiz de Fora	58	628	9,24
Guanhães	24	263	9,13
Leopoldina	16	177	9,04
Monte Carmelo	9	100	9,00
Manhuaçu	34	386	8,81
Caxambu	18	209	8,61
Patos de Minas	21	261	8,05
Almenara	22	283	7,77
Ouro Preto	15	193	7,77
Metropolitana B	100	1365	7,33
Metropolitana C	63	866	7,27
Diamantina	29	424	6,84
Metropolitana A	44	831	5,29
Ubá	11	238	4,62

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Em relação às SREs (tabela 10), as que se destacam com maiores proporções de escolas com informática acessível são: Ituiutaba (29,73%), Uberlândia (26,09%), Itajubá (21,65%), Campo Belo (21,12%) e Pará de Minas (21,09%), superior

à média de Minas Gerais que foi de 11,70%. Já Ubá (4,62%), Metropolitana A (5,29%), Diamantina (6,84%), Metropolitana C (1,27%) e Metropolitana B (7,33%) são as com menores proporções de escolas com informática acessível.

Apesar do aumento de aproximadamente, 2% para 11,70%, das escolas que passaram a ter informática acessível ~~nas escolas~~ de 2010 para 2018, em Minas Gerais e das SREs, com as maiores proporções deste item, variarem entre 20% a 30% ~~na oferta da informática acessível~~, esse indicador ainda é muito baixo para cobrir a demanda da Educação Especial no ~~e~~estado, visto a importância dela como ferramenta pedagógica no AEE.

Outro recurso importante para uma educação inclusiva de qualidade é a adequação de sanitários e vias, o que é mostrado na tabela 11 para Minas Gerais e na tabela 12 para as SREs.

Tabela 11: Proporção de escolas com sanitários e vias adequadas para AEE, total de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018.

Ano	Total de estabelecimentos de ensino com sanitários e vias adequadas para AEE	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção %
2010	2428	17514	13,86
2014	3982	16704	23,84
2018	5177	16482	31,41

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Percebe-se que neste quesito, proporção de estabelecimentos de ensino com sanitários e vias adequadas para o AEE, houve um aumento de mais de 100% (de 13,86% para 31,41%) das escolas do estado com esses meios de acessibilidade de 2010 a 2018 (tabela 11).

Este crescimento é positivo, pois possibilita que mais alunos com necessidades educacionais especiais consigam se locomover nos estabelecimentos de ensino, quando estes se tornam acessíveis a este público alvo. Apesar deste crescimento, a proporção de estabelecimentos com sanitários e vias adequadas ainda

é baixa em Minas Gerais, sendo um dificultador para a maior inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino.

Tabela 12: Proporção de estabelecimentos de ensino com sanitários e vias adequadas para AEE, total de estabelecimentos de ensino por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais 2010-2018.

SRE	Total de estabelecimentos de ensino com sanitários e vias adequadas para AEE	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção (%)
Minas Gerais	5177	16482	31,41
Uberlândia	284	529	53,69
Sete Lagoas	158	297	53,20
Uberaba	228	466	48,93
Ubá	111	238	46,64
Campo Belo	74	161	45,96
Ituiutaba	50	111	45,05
Patrocínio	61	142	42,96
São Sebastião do Paraíso	83	196	42,35
Paracatu	59	141	41,84
Poços de Caldas	118	286	41,26
Monte Carmelo	41	100	41,00
Divinópolis	231	566	40,81
Pará de Minas	99	256	38,67
Passos	89	231	38,53
Varginha	206	540	38,15
Metropolitana B	504	1365	36,92
Metropolitana A	301	831	36,22
Patos de Minas	92	261	35,25
Unai	52	149	34,90
Pouso Alegre	136	391	34,78
Leopoldina	60	177	33,90
São João Del Rei	61	182	33,52
Coronel Fabriciano	119	364	32,69
Conselheiro Lafaiete	91	282	32,27
Juiz de Fora	202	628	32,17
Nova Era	80	251	31,87
Itajubá	73	231	31,60
Governador Valadares	157	504	31,15
Metropolitana C	269	866	31,06
Caxambu	64	209	30,62
Pirapora	40	140	28,57
Barbacena	72	263	27,38
Curvelo	47	181	25,97
Ponte Nova	83	338	24,56
Almenara	69	283	24,38
Ouro Preto	46	193	23,83
Muriaé	39	164	23,78
Montes Claros	129	674	19,14
Caratinga	57	302	18,87
Guanhães	46	263	17,49
Janaúba	55	324	16,98
Manhuaçu	61	386	15,80
Araçuaí	59	377	15,65
Januária	68	457	14,88
Diamantina	62	424	14,62
Teófilo Otoni	72	594	12,12
Carangola	19	168	11,31

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Quanto à proporção de escolas com sanitários e vias adequadas para o AEE por SREs (tabela 12) destacam-se: Uberlândia (53,69%), Sete Lagoas (53,20%), Uberaba (48,93%), Ubá (46,64%) e Campo Belo (45,96%), superior à proporção do estado que foi de 31,41%. Enquanto, Carangola (11,31%), Teófilo Otoni (12,12%), Diamantina (14,62%), Januária (14,88%) e Araçuaí (15,65%), apresentam as menores proporções de escolas com esta acessibilidade arquitetônica.

Destaca-se que as SREs de Uberlândia e de Campo Belo apresentam os melhores indicativos em relação às escolas com sanitários e vias adequadas para o AEE e com informática acessível. Esses resultados demonstram os esforços de ambas as SREs em tornar o ensino regular mais inclusivo, ao possibilitar tanto a acessibilidade arquitetônica e locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a preocupação na oferta da qualidade do AEE, que utiliza das ferramentas de informática.

As escolas com salas de recursos multifuncionais para AEE estão presentes nas tabelas 13 e 14, para Minas Gerais e SREs, respectivamente.

Tabela 13: Proporção de estabelecimentos de ensino com salas de recursos multifuncionais para AEE, total de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018.

Ano	Total de estabelecimentos de ensino com sala de recursos multifuncionais para AEE	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção %
2010	737	17514	4,21
2014	2074	16704	12,42
2018	3063	16482	18,58

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Em Minas Gerais, entre 2010 a 2018, mais que quadruplicou o número de escolas que ofertam salas de recursos multifuncionais, de 4,21% passou para 18,58%. Este item é importante para a política inclusiva da Educação Especial, pois promove um espaço pedagógico de inclusão nas escolas para os alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

O avanço das escolas com salas de recursos multifuncionais é um dos frutos dos esforços do estado de Minas Gerais em efetivar a política inclusiva da Educação Especial presente no estado. Esse fator explicita a atuação da DESP/MG e concomitantemente, da SEE/MG, em fazer com que os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares consigam permanecer no ensino inclusivo, ao ofertar os mecanismos pedagógicos que possibilitem a manutenção destes alunos no ensino regular.

Tabela 14: Proporção de estabelecimentos de ensino com salas de recursos multifuncionais para AEE, total de estabelecimentos de ensino por Superintendência Regional de Ensino (SRE). Minas Gerais 2010-2018.

SRE	Total de estabelecimentos de ensino com sala de recursos multifuncionais para AEE	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção (%)
Minas Gerais	3063	16482	18,58
Ituiutaba	48	111	43,24
Itajubá	90	231	38,96
Uberaba	148	466	31,76
São Sebastião do Paraíso	62	196	31,63
Campo Belo	50	161	31,06
Patrocínio	38	142	26,76
Pará de Minas	68	256	26,56
Coronel Fabriciano	95	364	26,10
Varginha	140	540	25,93
Curvelo	45	181	24,86
Paracatu	35	141	24,82
Uberlândia	130	529	24,57
Barbacena	63	263	23,95
Divinópolis	129	566	22,79
Unai	33	149	22,15
Carangola	36	168	21,43
Muriaé	35	164	21,34
Poços de Caldas	57	286	19,93
Passos	46	231	19,91
Montes Claros	131	674	19,44
Pirapora	27	140	19,29
Januária	87	457	19,04
Ouro Preto	35	193	18,13
Juiz de Fora	111	628	17,68
São João Del Rei	32	182	17,58
Conselheiro Lafaiete	48	282	17,02
Janaúba	54	324	16,67
Almenara	47	283	16,61
Leopoldina	29	177	16,38
Metropolitana A	134	831	16,13
Caxambu	33	209	15,79
Governador Valadares	79	504	15,67
Pouso Alegre	61	391	15,60
Nova Era	39	251	15,54
Ponte Nova	52	338	15,38
Metropolitana C	130	866	15,01
Araçuaí	56	377	14,85
Teófilo Otoni	88	594	14,81
Sete Lagoas	42	297	14,14
Manhuaçu	52	386	13,47
Patos de Minas	35	261	13,41
Guanhães	35	263	13,31
Caratinga	40	302	13,25
Monte Carmelo	12	100	12,00
Metropolitana B	163	1365	11,94
Ubá	26	238	10,92
Diamantina	37	424	8,73

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018.  
Elaboração própria

Com relação as SREs, destaca-se Ituiutaba com 43,24% das escolas com salas de recursos multifuncionais para AEE, seguida de Itajubá (38,96%), Uberaba (31,76%), São Sebastião do Paraíso (31,63%) e Campo Belo (31,06%), com as maiores proporções de escolas com salas de recursos multifuncionais para AEE, destacando da proporção de Minas Gerais de 18,58% (tabela 14). E com as menores proporções deste item analisado, estão: Diamantina (8,73%), Ubá (10,92%), Metropolitana B (11,94%), Monte Carmelo (12%) e Caratinga (13,25%).

O AEE é o ponto central da política de Educação Especial na escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, pois é o principal mecanismo de aprendizagem pedagógica ~~destes os-alunos-com Deficiência~~. Realizado no contraturno da série escolar, é a política pública que ofertada com qualidade de aprendizagem, permite que o aluno com necessidade educação especial desenvolva o aprendizado complementar ou suplementar à sala de aula, permitindo seu desenvolvimento e acompanhamento, em conjunto com os demais alunos na educação básica. A proporção de escolas com AEE é mostrado na tabela 15, para Minas Gerais, e na tabela 16, para as SREs.

Tabela 15: Proporção de estabelecimentos de ensino com AEE, total de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018.

Ano	Total de estabelecimentos de ensino com AEE	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção %
2010	222	17514	1,27
2014	837	16704	5,01
2018	1426	16482	8,65

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria.

Em Minas Gerais, o número de escolas com AEE em relação ao total de escolas também apresentou aumento entre 2010 a 2018, saltando de 1,27% para 8,65%. Apesar do aumento, ainda é inexpressivo, pois menos de 10% das escolas de Minas Gerais possuem Atendimento Educacional Especializado (tabela 15).

Na tabela 16, que apresenta o percentual de estabelecimentos de ensino com AEE por SRE, é possível perceber a heterogeneidade entre as SREs, da mesma forma que ocorre também nos outros quesitos analisados.

Tabela 16: Proporção de estabelecimentos de ensino com AEE, total de estabelecimentos de ensino. Minas Gerais, 2018.

SRE	Total de estabelecimentos de ensino com AEE	Total de estabelecimentos de ensino	Proporção (%)
Minas Gerais	1426	16482	8,65
Ituiutaba	22	111	19,82
Januária	88	457	19,26
Pará de Minas	47	256	18,36
Itajubá	40	231	17,32
Carangola	26	168	15,48
São Sebastião do Paraíso	28	196	14,29
Araçuaí	53	377	14,06
Muriaé	22	164	13,41
Janaúba	41	324	12,65
Barbacena	32	263	12,17
Unai	18	149	12,08
Varginha	65	540	12,04
Caratinga	36	302	11,92
Campo Belo	18	161	11,18
Montes Claros	75	674	11,13
Guanhães	29	263	11,03
Coronel Fabriciano	40	364	10,99
Nova Era	27	251	10,76
Paracatu	15	141	10,64
Patrocínio	15	142	10,56
Ponte Nova	35	338	10,36
Teófilo Otoni	58	594	9,76
Governador Valadares	48	504	9,52
Passos	22	231	9,52
Manhuaçu	36	386	9,33
Pirapora	13	140	9,29
Diamantina	38	424	8,96
Poços de Caldas	25	286	8,74
Ubá	20	238	8,40
Patos de Minas	21	261	8,05
Almenara	22	283	7,77
Curvelo	14	181	7,73
São João Del Rei	14	182	7,69
Pouso Alegre	29	391	7,42
Uberaba	33	466	7,08
Monte Carmelo	7	100	7,00
Divinópolis	39	566	6,89
Conselheiro Lafaiete	18	282	6,38
Caxambu	11	209	5,26
Ouro Preto	10	193	5,18
Metropolitana A	42	831	5,05
Sete Lagoas	12	297	4,04
Juiz de Fora	25	628	3,98
Uberlândia	21	529	3,97
Metropolitana C	31	866	3,58
Leopoldina	6	177	3,39
Metropolitana B	39	1365	2,86

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria.

As SREs de destaque, com relação à proporção de escolas com AEE, são Ituiutaba (19,82%), Januária (19,26%), Pará de Minas (18,36%), Itajubá (17,32%) e Carangola (15,48%), enquanto Minas Gerais, obteve a proporção de 8,65%. Já com os menores resultados de escolas com AEE, têm-se as SREs: Metropolitana B (2,86%), Leopoldina (3,39%), Metropolitana C (3,58%), Uberlândia (3,97%) e Juiz de Fora (3,98%).

A análise por SRE da disponibilidade de recursos tecnológicos, de infraestrutura adequada e de oferta de AEE mostra uma grande diversidade entre elas. Porém, as SREs de Uberlândia e Campo Belo se destacaram positivamente, principalmente no que tange a proporção de escolas com informática acessível e sanitários e vias adequadas para AEE.

Já a Metropolitana C apresentou as menores proporções quanto as escolas com informática acessível e com AEE. Assim, como Diamantina obteve baixos resultados ao avaliar as escolas com sanitários e vias adequadas e salas de recurso multifuncionais.

De modo geral, o que se percebe-se é que apesar do aumento desses recursos de infraestrutura durante o período analisado, ele ainda é inferior à demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais, corroborando com os estudos de Mantoan (2003) e Silva (2017).

Ademais, percebe-se que a política inclusiva de Minas Gerais apresenta resultado aquém do previsto na LDBEN/96 e no PDE/MG, que preveem a ampliação do AEE, bem como a universalização do ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais, previstas nas metas 6.2.1 a 6.2.6, citadas no corpo deste trabalho.

### 4.3 Docentes

Com relação aos docentes, estes são muito relevantes para a oferta da Educação Especial, pois são os agentes dessa política pública que lidam diretamente com os alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação. Cabe ressaltar, que a análise realizada neste trabalho é quantitativa, sendo necessário um estudo de caráter qualitativo do serviço prestado pelos docentes do estado, devido à relevância dos professores no sucesso da inclusão e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A tabela 17 apresenta a porcentagem de docentes de turma AEE, em relação ao total de Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, em Minas Gerais, durante os anos de 2010, 2014 e 2018.

Tabela 17: Porcentagem de Docentes de turma AEE, número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Minas Gerais, 2010, 2014 e 2018.

Ano	Nº de Docentes de turma AEE (a)	Nº de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (b)	Porcentagem (a/b)
2010	1.696	80.429	2,11
2014	3.008	104.834	2,87
2018	3.895	136.026	2,86

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Por meio da tabela 17, observa-se que a porcentagem do número de docentes em turmas de AEE em relação ao quantitativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, além de ser muito pouco expressivo, este apresentou baixo crescimento de 2010 para 2018 (2,11% para 2,86%).

A tabela 18 traz esta mesma análise para as SREs, porém, analisando apenas os dados do ano de 2018.

Tabela 18: Porcentagem de docentes de turma AEE, número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Minas Gerais, 2018.

SRE	Nº de Docentes em turma de AEE	Nº de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais	Proporção (%)
Minas Gerais	3.895	136.026	2,86
Uberlândia	379	6.479	5,85
Pará de Minas	79	1.614	4,89
Januária	134	2.791	4,8
São Sebastião do Paraíso	79	1.697	4,66
Juiz de Fora	146	3.276	4,46
Ituiutaba	88	2.081	4,23
Pirapora	37	897	4,12
Itajubá	101	2.648	3,81
Araçuaí	67	1.838	3,65
Nova Era	60	1.686	3,56
Uberaba	177	5.000	3,54
Carangola	53	1.514	3,5
Passos	58	1.782	3,25
Divinópolis	166	5.306	3,13
Coronel Fabriciano	111	3.559	3,12
Curvelo	29	932	3,11
Janaúba	55	1.783	3,08
Poços de Caldas	88	2.929	3
Manhuaçu	54	1.833	2,95
Ponte Nova	64	2.180	2,94
Almenara	45	1.547	2,91
Barbacena	92	3.197	2,88
Unai	34	1.185	2,87
Campo Belo	77	2.711	2,84
Conselheiro Lafaiete	50	1.798	2,78
Varginha	193	7.004	2,76
Diamantina	55	2.052	2,68
Caratinga	47	1.789	2,63
Guanhães	60	2.305	2,6
Teófilo Otoni	93	3.578	2,6
Paracatu	41	1.618	2,53
Ouro Preto	33	1.336	2,47
Montes Claros	138	5.647	2,44
Governador Valadares	104	4.426	2,35
Leopoldina	30	1.280	2,34
Muriaé	39	1.669	2,34
Patos de Minas	41	1.763	2,33
Sete Lagoas	57	2.481	2,3
São João Del Rei	28	1.240	2,26
Monte Carmelo	14	641	2,18
Metropolitana B	202	10.018	2,02
Pouso Alegre	69	3.910	1,76
Patrocínio	34	1.964	1,73
Caxambu	32	2.026	1,58
Metropolitana A	99	6.360	1,56
Metropolitana C	129	8.252	1,56
Ubá	34	2.404	1,41

Fonte: dados básicos: MEC/INEP. Censo escolar de 2010, 2014 e 2018. Elaboração própria

Em relação às SREs, a proporção de docentes em turmas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado, no total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, é maior em Uberlândia (5,85%), Pará de Minas (4,89%), Januária (4,8%), São Sebastião do Paraíso (4,66%) e Juiz de Fora (4,46%), acima do estado de Minas Gerais (2,86%). As SREs com menores proporções são: Ubá (1,41%), Metropolitana C e A (1,56%), Caxambu (1,58%) e Patrocínio (1,73%). (tabela 18).

Pode-se inferir que a evolução ínfima de 2010 a 2018, em Minas Gerais, dos docentes em turma de AEE por matrícula de pessoas com necessidades educacionais especiais, que, obviamente, reflete nos baixos percentuais encontrados para as SREs em 2018, e que foi inferior à ocorrida para o acesso à educação inclusiva das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e à infraestrutura das escolas, explicita as grandes barreiras enfrentadas para o magistério em Minas Gerais.

Os estudos de Mantoan (2003) e principalmente de Sant'Ana(2005), expostos no segundo capítulo deste trabalho, mostram que não é possível se pensar na efetivação de uma política inclusiva, sem melhorar a mentalidade, a capacitação e os materiais pedagógicos tanto da educação, quanto das escolas e dos professores e diretores, que devem trabalhar como uma grande rede interligada, a fim de se mudar o paradigma de aprendizado fragmento e segregado presente do ensino público brasileiro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou um panorama do atendimento da Educação Especial em Minas Gerais e por Superintendências Regionais de Ensino nos anos de 2010, 2014 e 2018.

Para subsidiar essa análise, foi primeiramente feito um estudo histórico dos marcos legais que resultaram da luta pela inclusão de pessoas com Deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, no Brasil e em Minas Gerais. Também foi analisado os padrões de diferenças regionais no estado mineiro, com o intuito de se analisar em qual medida a heterogeneidade e o padrão de desigualdade deste estado influencia na oferta efetiva da política inclusiva da Educação Especial de Minas Gerais. Tal análise suscita o questionamento sobre a dificuldade de se pensar em uma política pública universal para um estado tão diversificado em termos sociais e econômicos como Minas Gerais.

Os dados quantitativos apresentados mostraram o avanço do estado em promover um ensino cada vez mais inclusivo e democrático, por meio do aumento das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino, promovendo, assim, maior acesso desses alunos às escolas regulares.

Houve também aumento quanto à presença dos critérios de infraestrutura nas escolas, como o aumento da oferta de informática acessível, do Atendimento Educacional Especializado, da sala de recursos multifuncionais e dos sanitários e vias adequadas nos estabelecimentos de ensino de Minas Gerais. O crescimento também ocorreu ao analisar a relação de docentes em turmas de AEE e o número de alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar do crescimento da proporção de escolas com itens de infraestrutura adequados, ela ainda é pouco expressiva. Desta forma, para se buscar a universalização do ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais, tem que pensar em uma maior disponibilização dos recursos necessários para a efetiva inclusão desses alunos.

Quanto à desigualdade regional do estado, este estudo buscou traçar um paralelo das possíveis desigualdades regionais em relação a oferta da educação especial com as desigualdades socioeconômicas existentes no estado. Os resultados

demonstram que para a política de inclusão da Educação Especial não existe um padrão territorial definido como no caso das desigualdades socioeconômicas, onde a região Norte e Jequitinhonha/Mucuri são mais desfavorecidas.

O fato de não existir este mesmo padrão, não significa que não há desigualdades entre as SREs. Pelo contrário, o que se observou foi que em todos os indicadores analisados para a Educação Especial há uma grande diversidade entre as SREs. Assim, apesar de não ser possível traçar um padrão regional generalizado para o estado, no que tange aos indicadores da Educação Especial, foi possível verificar quais SREs necessitam de maior atenção do estado, em relação à Educação Especial, ou seja, possuem maior carência de recursos e menor acesso ao ensino inclusivo.

Entre as SREs se destacaram com melhores atuações frente a política inclusiva de Minas Gerais, têm-se as SREs de Januária e Governador Valadares, com os melhores resultados quanto a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, apresentando também as maiores taxas de crescimento, durante os períodos analisados. Em relação as SREs que apresentaram o caráter mais exclusivo, estão, por exemplo, Caxambu e Leopoldina, que apresentaram, proporcionalmente, mais alunos com necessidades educacionais especiais no ensino exclusivo e as menores taxas de crescimento desta proporção, inferiores, inclusive, que é a estado.

Com relação à disponibilidade de recursos, as SREs de Uberlândia e Campo Belo foram as que se destacaram positivamente, com maior porcentagem de escolas com informática acessível e sanitários e vias adequadas. Já com os piores desempenhos no item de infraestrutura das escolas, está a Metropolitana C, com um baixo percentual de escolas com informática acessível e AEE e, Diamantina, com menor proporção de escolas com sanitários e vias adequadas e salas de recursos multifuncionais.

Em relação a proporção de docentes em turmas que ofertam o AEE, se destaca positivamente a SRE de Uberlândia e negativamente a SRE de Ubá. Importante ressaltar, que apesar do aumento do número de docentes de turma de AEE, o percentual em relação ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais praticamente não alterou durante o período analisado. Para

cada 100 alunos com necessidades educacionais especiais existe cerca de 3 docentes de AEE. Este parece ser um número aquém do adequado. Para Sant'Ana (2005), a falta de especialização dos docentes pode ser um entrave para as políticas de inclusão da educação especial.

Por fim, como resposta à pergunta deste trabalho, o direito ao ensino regular e ao AEE, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas e o provimento de um ensino de qualidade e de professores com formação continuada, ambos positivados na LDBEN/96, na Constituição Federativa, bem como, no PNE, em âmbito nacional, e PDE, para Minas Gerais, não são concretizados em sua totalidade na Educação Especial inclusiva do estado.

Todos os esforços necessários dos agentes públicos ao formular as políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto o empenho dos professores, diretores e funcionários das escolas, da família e do corpo de profissionais, tanto da educação quanto da saúde, devem ser vistos como uma oportunidade de demonstrarem suas competências, habilidades e responsabilidades sociais e educacionais, para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e igualitária no reconhecimento da importância de existência da diferença do outro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 set 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 de dez. de 1962.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 de agosto 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2011]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Lei 13.005, de 26 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2014]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pne>. Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de set 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 de dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Políticos- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

EVANGELISTA, Vinícius Eustáquio. **Desigualdade Regional em Minas Gerais: Formação Histórica e Configuração Contemporânea**. 2016, 48 p. Monografia (Graduação em Administração Pública). Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho/ Fundação João Pinheiro.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **Aspectos da população de Minas Gerais**; [201-?]. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-minas-gerais.htm>. Acesso em: 15 mai. 2019.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Índice Mineiro de Responsabilidade Social**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em <<http://imrs.fjp.mg.gov.br/>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo; PEREIRA, Claudinei da Silva. Região e Regionalizações no estado de Minas Gerais e suas vinculações com as Políticas Públicas. **Revista Formação**. n.22, volume 1. São Paulo, 2015. Bibliografia: p. 42-70. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/3510>. Acesso em: 15 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo Demográfico, 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRÁFIA E ESTATISTICA. **Censo demográfico ,2010**: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRÁFIA E ESTATISTICA. **Censo Demográfico: O que é**. Brasil, [201-?]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 06 dez. 2018.

LEMES, Marília Junqueira. **A Evolução da Educação Especial em Minas Gerais: Análise do Plano Decenal de Educação 2011-2016.2016**. 121p. Monografia (Graduação em Administração Pública). Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho. Fundação João Pinheiro.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil**. Brasília, maio. agosto 2011. 16p. (Linhas Críticas.n.33, v.17). Bibliografia: p.367-383.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná**. Porto Alegre, jul. set 2014. 21p. (Educação & Realidade.n.3, v.39). Bibliografia: p.789-809. Disponível em: <[http://www.ufgrs.br/edu\\_realidade](http://www.ufgrs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Diagnóstico do Plano Decenal Estadual de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2015/forum\\_tecnico\\_plano\\_educacao/documentos/plano\\_estadual/diagnostico\\_plano\\_educacao\\_18\\_03.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2015/forum_tecnico_plano_educacao/documentos/plano_estadual/diagnostico_plano_educacao_18_03.pdf)>. Acesso em: 08 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Cartilha: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Belo Horizonte, [entre 2015 a 2019]. Disponível em: [http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A\\_Educacao\\_Especial\\_Perspectiva%20Inclusiva\\_18cmx25cm.pdf](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf). Acesso em: 10 mai. 2019

MINAS GERAIS. Decreto 45.843, de 27 de dezembro de 2011. Dispõem sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, 27 de dez. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3, atualizada em junho-2014. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

MINAS GERAIS. Lei nº19.481, de 13 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, 13 de jan. 2011.

SANT'ANA. Izabela Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores**. Maringá, mai.ago 2005.7p.(Psicologia em Estudo.n.2. v.10). Bibliografia: p.227-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, Luigi Caetano. **A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Minas Gerais: evolução recente, práticas e desafios**. 2017. 75p. Monografia (Graduação em Administração Pública). Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho/ Fundação João Pinheiro.

## APÊNDICE A

### LISTA DOS MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM AS SREs:

#### ALMENARA:

Águas Vermelhas, Almenara, Bandeira, Cachoeira De Pajeú, Curral De Dentro, Divisa Alegre, Felisburgo, Jacinto, Jequitinhonha, Joáima, Jordânia, Mata Verde, Monte Formoso, Palmópolis, Pedra Azul, Rio Do Prado, Rubim, Salto Da Divisa, Santa Maria Do Salto e Santo Antônio Do Jacinto.

#### ARAÇUAÍ

Araçuaí, Berilo, Berizal, Chapada Do Norte, Comercinho, Coronel Murta, Francisco Badaró, Fruta De Leite, Indaiabira, Itaobim, Itinga, Jenipapo De Minas, José Gonçalves De Minas, Medina, Ninheira, Novorizonte, Rubelita, Salinas, Santa Cruz De Salinas, Taiobeiras e Virgem Da Lapa.

#### BARBACENA

Alfredo Vasconcelos, Alto Rio Doce, Andrelândia, Antônio Carlos, Aracitaba, Barbacena, Barroso, Bias Fortes, Capela Nova, Carandaí, Cipotânea, Desterro Do Melo, Ibertioga, Madre De Deus De Minas, Mercês, Oliveira Fortes, Paiva, Piedade Do Rio Grande, Ressaquinha, Santa Bárbara Do Tugúrio, Santa Rita De Ibitipoca, Santana Do Garambéu, São Vicente De Minas e Senhora Dos Remédios.

#### CAMPO BELO

Aguanil, Camacho, Campo Belo, Cana Verde, Candeias, Cristais, Lavras, Perdões, Ribeirão Vermelho, Santana Do Jacaré, Santo Antônio Do Amparo e São Francisco De Paula.

#### CARANGOLA

Alto Caparaó, Caiana, Caparaó, Carangola, Divino, Espera Feliz, Faria Lemos, Fervedouro, Orizânia, Pedra Dourada e Tombos.

#### CARATINGA

Alvarenga, Bom Jesus Do Galho, Bugre, Caratinga, Córrego Novo, Dom Cavati, Entre Folhas, Iapu, Imbé De Minas, Inhapim, Ipaba, Ipanema, Piedade De Caratinga, Pingo-D'água, Pocrane, Santa Bárbara Do Leste, Santa Rita De Minas, São Domingos Das Dores, São João Do Oriente, São Sebastião Do Anta, Taparuba, Tarumirim, Ubaporanga e Vargem Alegre.

#### CAXAMBU

Aiuruoca, Alagoa, Baependi, Bocaina De Minas, Carvalhos, Caxambu, Conceição Do Rio Verde, Cruzília, Itamonte, Itanhandu, Jesuânia, Liberdade, Minduri, Olímpio Noronha, Passa Quatro, Passa-Vinte, Pouso Alto, São Lourenço, São Sebastião Do Rio Verde, São Thomé Das Letras, Seritinga, Serranos e Soledade De Minas.

#### CONSELHEIRO LAFAIETE

Caranaíba, Casa Grande, Catas Altas Da Noruega, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Cristiano Otoni, Desterro De Entre Rios, Entre Rios De Minas, Itaverava, Jeceaba, Lamim, Ouro Branco, Piranga, Queluzito, Rio Espera, Santana Dos Montes, São Brás Do Suaçuí e Senhora De Oliveira.

#### CORONEL FABRICIANO

Antônio Dias, Belo Oriente, Braúnas, Coronel Fabriciano, Ipatinga, Jaguarauçu, Joanésia, Marliéria, Mesquita, Santana Do Paraíso e Timóteo.

#### CURVELO

Augusto De Lima, Buenópolis, Corinto, Curvelo, Felixlândia, Inimutaba, Joaquim Felício, Lassance, Morro Da Garça, Presidente Juscelino, Santo Hipólito e Três Marias.

#### DIAMANTINA

Alvorada De Minas, Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Carbonita, Conceição Do Mato Dentro, Congonhas Do Norte, Couto De Magalhães De Minas, Datas, Diamantina, Felício Dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme Do Prado, Minas Novas, Monjolos, Presidente Kubitschek, Rio Vermelho, Santo Antônio Do

Itambé, São Gonçalo Do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul De Minas, Serro, Turmalina e Veredinha.

### DIVINÓPOLIS

Araújos, Arcos, Bambuí, Carmo Da Mata, Carmo Do Cajuru, Carmópolis De Minas, Cláudio, Córrego Danta, Divinópolis, Iguatama, Itaguara, Itapeçerica, Itatiaiuçu, Itaúna, Japaraíba, Lagoa Da Prata, Luz, Medeiros, Moema, Nova Serrana, Oliveira, Pains, Passa Tempo, Pedra Do Indaiá, Perdigão, Piracema, Santo Antônio Do Monte, São Gonçalo Do Pará, São Sebastião Do Oeste e Tapiraí.

### GOVERNADOR VALADARES

Açucena, Aimorés, Alpercata, Capitão Andrade, Central de Minas, Conselheiro Pena, Coroaci, Cuparaque, Divino das Laranjeiras, Engenheiro Caldas, Fernandes Tourinho, Frei Inocência, Galiléia, Goiabeira, Governador Valadares, Itabirinha, Itanhomi, Itueta, Mantena, Marilac, Mathias Lobato, Mendes Pimentel, Nacip Raydan, Naque, Nova Belém, Nova Módica, Periquito, Resplendor, Santa Efigênia de Minas, Santa Rita do Itueto, São Félix de Minas, São Geraldo da Piedade, São Geraldo do Baixio, São João do Manteninha, São José da Safira, São José do Divino, Sardoá, Sobralia, Tumiritinga e Virgolândia.

### GUANHÃES

Água Boa, Cantagalo, Carmésia, Coluna, Divinolândia de Minas, Dom Joaquim, Dolores de Guanhões, Frei Lagonegro, Gonzaga, Guanhões, José Raydan, Materlândia, Paulistas, Peçanha, Sabinópolis, Santa Maria do Suaçuí, São João Evagelista, São José do Jacuri, São Pedro do Suaçuí, São Sebastião do Maranhão, Senhora do Porto e Virginópolis.

### ITAJUBÁ

Brazópolis, Carmo de Minas, Conceição das Pedras, Conceição dos Ouros, Consolação, Cristina, Delfim Moreira, Dom Viçoso, Gonçalves, Itajubá, Maria da Fé, Marmelópolis, Natércia, Paraisópolis, Pedralva, Piranguçu, Piranguinho, São José do Alegre, Sapucaí Mirim, Virgínia e Wenceslau Braz.

## ITUIUTABA

Cachoeira Dourada, Canápolis, Capinópolis, Centralina, Gurinhatã, Ipiacu, Ituiutaba e Santa Vitória.

## JANAÚBA

Catuti, Espinosa, Gameleiras, Jaíba, Janaúba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Montezuma, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Santo Antônio do Retiro, Serranópolis de Minas e Verdelândia.

## JANUÁRIA

Bonito de Minas, Chapada Gaúcha, Cônego Marinho, Ibiracatu, Icaraí de Minas, Itacarambi, Januária, Juvenília, Manga, Matias Cardoso, Miravânia, Montalvânia, Pedras de Maria da Cruz, Pintópolis, São Francisco, São João das Missões, Ubaí, Urucuia, Varzelândia.

## JUIZ DE FORA

Arantina, Belmiro Braga, Bicas, Bom Jardim de Minas, Chácara, Chiador, Coronel Pacheco, Descoberto, Ewbank da Câmara, Goianá, Guarará, Juiz de Fora, Lima Duarte, Mar de Espanha, Maripá de Minas, Matias Barbosa, Olaria, Pedro Teixeira, Pequeri, Piau, Rio Novo, Rio Preto, Rochedo de Minas, Santa Bárbara do Monte Verde, Santa Rita de Jacutinga, Santana do Deserto, Santos Dumont, São João Nepomuceno, Senador Cortes e Simão Pereira.

## LEOPOLDINA

Além Paraíba, Argirita, Cataguases, Estrela Dalva, Itamarati de Minas, Leopoldina, Pirapetinga, Recreio, Santo Antônio do Aventureiro e Volta Grande.

## MANHUAÇU

Alto Jequitibá, Caputira, Chalé, Conceição de Ipanema, Durandé, Lajinha, Luisburgo, Manhuaçu, Manhumirim, Martins Soares, Matipó, Mutum, Reduto, Santa Margarida, Santana do Manhuaçu, São João do Manhuaçu, São José do Mantimento e Simonésia.

#### METROPOLITANA A

Barão de Cocais, Belo Horizonte, Belo Vale, Bom Jesus do Amparo, Bonfim, Brumadinho, Caeté, Catas Altas, Crucilândia, Moeda, Nova Lima, Nova União, Piedade dos Gerais, Raposos, Rio Acima, Rio Manso, Sabará e Santa Bárbara.

#### METROPOLITANA B

Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas e Sarzedo.

#### METROPOLITANA C

Confins, Jaboticatubas, Lagoa Santa, Morro do Pilar, Pedro Leopoldo, Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Santana do Riacho, São José da Lapa, Taquaraçu de Minas e Vespasiano.

#### MONTE CARMELO

Abadia dos Dourados, Cascalho Rico, Coromandel, Douradoquara, Estrela do Sul, Grupiara, Monte Carmelo e Romaria.

#### MONTES CLAROS

Bocaiúva, Botumirim, Brasília de Minas, Campo Azul, Capitão Enéas, Claro dos Poções, Coração de Jesus, Cristália, Engenheiro Navarro, Francisco Dumont, Francisco Sá, Glaucilândia, Grão Mogol, Guaraciama, Itacambira, Japonvar, Josenópolis, Juramento, Lontra, Luislândia, Mirabela, Montes Claros, Olhos d'Água, Padre Carvalho, Patis, São João da Lagoa, São João da Ponte, São João do Pacuí, São João do Paraíso e Vargem Grande do Rio Pardo.

#### MURIAÉ

Antônio Prado de Minas, Barão de Monte Alto, Eugénópolis, Laranjal, Miradouro, Miraí, Muriaé, Palma, Patrocínio do Muriaé, Rosário da Limeira, Santana de Cataguases, São Francisco do Glória, São Sebastião da Vargem Alegre e Vieiras.

#### NOVA ERA

Bela Vista de Minas, Dionísio, Ferros, Itabira, Itambé do Mato Dentro, João Molevade, Nova Era, Passabém, Rio Piracicaba, Santa Maria de Itabira, Santo

Antônio do Rio Abaixo, São Domingos do Prata, São Gonçalo do Rio Abaixo e São José do Goiabal.

#### OURO PRETO

Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

#### PARÁ DE MINAS

Abaeté, Biquinhas, Bom Despacho, Cedro do Abaeté, Conceição do Pará, Dolores do Indaiá, Estrela do Indaiá, Florestal, Igaratinga, Leandro Ferreira, Martinho Campos, Morada Nova de Minas, Onça de Pitangui, Paineiras, Pará de Minas, Pequi, Pitangui, Quartel Geral, São José da Varginha e Serra da Saudade.

#### PARACATU

Brasilândia, Guarda-Mor, João Pinheiro, Paracatu e Vazante.

#### PASSOS

Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Capitólio, Carmo do Rio Claro, Córrego Fundo, Delfinópolis, Doloresópolis, Formiga, Fortaleza de Minas, Passos, Pimenta, Piumhi, São João Batista do Glória, São José da Barra, São Roque de Minas e Vargem Bonita.

#### PATOS DE MINAS

Arapuá, Carmo do Paranaíba, Lagamar, Lagoa Formosa, Lagoa Grande, Matutina, Patos de Minas, Presidente Olegário, Rio Paranaíba, Santa Rosa da Serra, São Gonçalo do Abaeté, São Gotardo, Tiros e Varjão de Minas.

#### PATROCÍNIO

Cruzeiro da Fortaleza, Guimarânia, Ibiá, Iraí de Minas, Patrocínio, Perdizes e Serra do Salitre.

#### PIRAPORA

Buritizeiro, Ibiá, Jequitaiá, Lagoa dos Patos, Pirapora, Ponto Chique, Santa Fé de Minas, São Romão e Várzea da Palma.

#### POÇOS DE CALDAS

Alterosa, Andradas, Areado, Bandeira do Sul, Botelhos, Cabo Verde, Caldas, Campestre, Conceição da Aparecida, Divisa Nova, Ibitiúra de Minas, Monte Belo, Muzambinho, Nova Resende, Poços de Caldas, Santa Rita de Caldas e Serrania.

#### PONTE NOVA

Abre Campo, Alvinópolis, Amparo da Serra, Araponga, Barra Longa, Cajuri, Canaã, Dom Silvério, Guaraciaba, Jequeri, Oratórios, Pedra Bonita, Pedra do Anta, Piedade de Ponte Nova, Ponte Nova, Porto Firme, Raul Soares, Rio Casca, Rio Doce, Santa Cruz do Escalvado, Santo Antônio do Gramma, São Miguel do Anta, São Pedro dos Ferros, Sem-Peixe, Sericita, Teixeiras, Urucânia, Vermelho Novo e Viçosa.

#### POUSO ALEGRE

Albertina, Bom Repouso, Borda da Mata, Bueno Brandão, Cachoeira de Minas, Camanducaia, Cambuí, Careaçú, Congonhal, Córrego do Bom Jesus, Espírito Santo do Dourado, Estiva, Extrema, Heliadora, Inconfidentes, Ipuiúna, Itapeva, Jacutinga, Monte-Sião, Munhoz, Ouro Fino, Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí, São João da Mata, São Sebastião da Bela Vista, Senador Amaral, Senador José Bento, Silvianópolis e Tocos do Moji.

#### SÃO JOÃO DEL REI

Bom Sucesso, Carrancas, Conceição da Barra de Minas, Coronel Xavier Chaves, Dolores de Campos, Ibituruna, Ijaci, Ingaí, Itumirim, Itutinga, Lagoa Dourada, Nazareno, Prados, Resende Costa, Ritópolis, Santa Cruz de Minas, São João Del Rei, São Tiago e Tiradentes.

#### SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

Arceburgo, Capetinga, Cássia, Claraval, Guaranésia, Guaxupé, Ibiraci, Itamogi, Itaú de Minas, Jacuí, Juruaia, Monte Santo de Minas, Pratópolis, São Pedro da União, São Sebastião do Paraíso e São Tomás de Aquino.

#### SETE LAGOAS

Araçai, Baldim, Cachoeira da Prata, Caetanópolis, Capim Branco, Cordisburgo, Fortuna de Minas, Funilândia, Inhaúma, Jequitibá, Maravilhas,

Matozinhos, Papagaios, Paraopeba, Pompéu, Prudente de Moraes, Santana de Pirapama e Sete Lagoas.

### TEÓFILO OTONI

Águas Formosas, Ataléia, Bertópolis, Campanário, Caraí, Carlos Chagas, Catuji, Crisólita, Franciscópolis, Frei Gaspar, Fronteira dos Vales, Itaipé, Itambacuri, Jampruca, Ladainha, Machacalis, Malacacheta, Nanuque, Novo Cruzeiro, Novo Oriente de Minas, Padre Paraíso, Pavão, Pescador, Ponto dos Volantes, Poté, Santa Helena de Minas, Serra dos Aimorés, Setubinha, Teófilo Otoni e Umburatiba.

### UBÁ

Astolfo Dutra, Brás Pires, Coimbra, Divinésia, Dona Eusébia, Dolores do Turvo, Ervália, Guarani, Guidoal, Guiricema, Paula Cândido, Piraúba, Presidente Bernardes, Rio Pomba, São Geraldo, Senador Firmino, Silveirânia, Tabuleiro, Tocantins, Ubá e Visconde do Rio Branco.

### UBERABA

Água Comprida, Araxá, Campo Florido, Campos Altos, Carneirinho, Comendador Gomes, Conceição das Alagoas, Conquista, Delta, Fronteira, Frutal, Itapagipe, Iturama, Limeira do Oeste, Pedrinópolis, Pirajuba, Planura, Pratinha, Sacramento, Santa Juliana, São Francisco de Sales, Tapira, Uberaba, União de Minas e Veríssimo.

### UBERLÂNDIA

Araguari, Araporã, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia.

### UNAÍ

Arinos, Bonfinópolis de Minas, Buritis, Cabeceira Grande, Dom Bosco, Formoso, Natalândia, Riachinho, Unaí e Uruana de Minas.

## VARGINHA

Alfenas, Boa-Esperança, Cambuquira, Campanha, Campo do Meio, Campos Gerais, Carmo da Cachoeira, Carvalhópolis, Coqueiral, Cordislândia, Elói Mendes, Fama, Guapé, Ilucínea, Lambari, Luminárias, Machado, Monsenhor Paulo, Nepomuceno, Paraguaçu, Poço Fundo, Santana da Vargem, São Bento Abade, São Gonçalo do Sapucaí, Três Corações, Três Pontas, Turvolândia e Varginha.

Fonte: Censo Escolar de Minas Gerais, 2019.

Adaptação da autora.