

Laura Peres Moura de Oliveira

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
uma análise da política inclusiva na rede estadual de ensino básico de  
Minas Gerais**

Belo Horizonte  
2016

Laura Peres Moura de Oliveira

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
uma análise da política inclusiva na rede estadual de ensino básico de  
Minas Gerais**

Monografia apresentada ao Curso Superior de  
Administração Pública da Escola de Governo  
Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação  
João Pinheiro como requisito parcial à obtenção do  
Título de Bacharel em Administração Pública.

Orientador: Ágnez de Lelis Saraiva

Belo Horizonte  
2016

O482e Oliveira, Laura Peres Moura de.  
Educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise da política inclusiva na rede estadual de ensino básico de Minas Gerais / Laura Peres Moura de Oliveira. -- 2016.  
122p. : il.

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

Orientador(a): Ágnez de Lelis Saraiva  
Referência: 105-109

1. Educação especial – Minas Gerais. 2. Educação inclusiva – Minas Gerais. 3. Políticas públicas – Minas Gerais. I. Saraiva, Ágnez de Lelis. II. Título.

CDU 376(815.1)

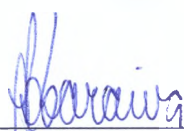
Laura Peres Moura de Oliveira

**Educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise da política inclusiva na rede estadual de ensino básico de Minas Gerais**

Monografia apresentada como requisito para obtenção de título de graduação.

Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro.

Curso Superior de Administração Pública.



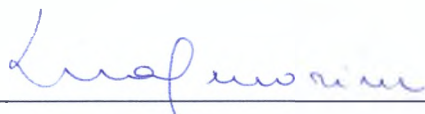
---

Orientador: Prof. Ms. Ágnez de Lelis Saraiva - Fundação João Pinheiro



---

Avaliador: Marcos Arcanjo de Assis - Fundação João Pinheiro



---

Avaliadora: Marina Alves Amorim - Fundação João Pinheiro

Belo horizonte, 2016

## AGRADECIMENTOS

Para conclusão desse trabalho foi fundamental o apoio de várias pessoas. Aos professores da Escola de governo Professor Paulo Neves de Carvalho Aos colegas de turma. Aos pais e entes queridos. Ao meu orientador Ágnez Saraiva, pelos anos de ensinamento dentro e fora de sala e pela dedicação e carinho que me fizeram admirar ainda mais o seu trabalho.

## RESUMO

Tradicionalmente, a educação especial no Brasil se pautava num modelo exclusivo- no qual a educação de estudantes com deficiência é feita separadamente em escolas especializadas. Nesse sentido, os anos 1970 representaram a institucionalização da educação Especial, com um aumento expressivo de textos legislativos, de associações e estabelecimentos, do financiamento e do comprometimento das instâncias públicas na questão. O poder público voltou-se a tarefa de garantir o acesso à escola aos alunos com deficiência. A educação inclusiva ganhou importância a partir da segunda metade da década de 90, mediante discurso baseado na consigna “Educação para Todos” –fruto da difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nesse contexto, a Educação Inclusiva obteve maior visibilidade na sociedade e nos debates político-educacionais. A partir de 2001, o Estado de Minas Gerais dá início ao processo de inclusão e em 2005 lança um projeto denominado: Projeto Incluir. Juntamente com a política de Inclusão, uma série de desafios e questionamentos foram apontados. Considerando esse contexto, a pesquisa buscou entender como o governo do estado de Minas Gerais desenhou e vem executando sua política de educação especial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sua rede pública de ensino básico. Com o intuito de responder essa questão, foram feitas pesquisas documentais, bibliográficas, entrevistas semiestruturadas e visitas em duas unidades escolares da rede estadual de ensino. Para tanto, a pesquisa voltou-se a verificar como está ocorrendo, no campo factível, a inclusão de alunos com deficiência. A baixa participação dos professores na fase de formulação foi apontada como uma falha. Já na fase de implementação foram apontadas falhas na liderança, na aceitação, no acesso e na formação profissional. Destarte, a implementação foi caracterizada como *Dual-Track* e o desenho como *One-Track*. Por fim, tentou-se apontar algumas direções e sugestões de melhoria para que a política pública de Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais possa avançar.

**Palavras-chave:** política pública, educação inclusiva, educação especial

## ABSTRACT

Traditionally, special education in Brazil was based on an exclusion model in which the education of students with disabilities is done separately in specialized schools. In this sense, the 1970's represented the institutionalization of special education, with a significant increase in legislation, associations and establishments, financing and commitment of public bodies in question. The government has turned the task of ensuring access to education for students with disabilities. Inclusive education has gained importance since the second half of the 90's, by speech based on the slogan "Education for All" -fruit dissemination of known Salamanca Statement (UNESCO, 1994). In this context, the Inclusive Education achieved greater visibility in society and in political and educational debates. Since 2001, the State of Minas Gerais begins the process of inclusion and in 2005 launches a project called: Inclusion Project. Along with the inclusion policy, a series of challenges and questions were pointed. Considering this context, the research sought to understand how the state government of Minas Gerais designed and is running its special education policy for people with disabilities, pervasive developmental disorders and high skills / giftedness in their public basic education. In order to answer this question were made documentary research, literature, semi-structured interviews, and visits to two school units of state schools. Therefore, the research turned to examine the process of construction and the design of inclusive education policy in the state. Therefore, the research turned to check how is occurring in fact the inclusion of students with disabilities. The low participation of teachers in the design phase has been identified as a failure. In the implementation phase flaws were pointed out in the lead, acceptance, access and vocational training. Thus, the implementation was characterized as Dual-Track and design as One-Track. Finally, the research attempted to point out some directions and suggestions for improvement to the public policy of inclusive education in the state of Minas Gerais can move forward.

**Keywords:** public policy, inclusive education, special education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A Educação Inclusiva como conceito multifacetado

Figura 2 - Definição da Agenda Governamental

## LISTA DE SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- DESP - Diretoria da Educação Especial
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- LBDN- Lei de Diretrizes e Bases Nacional
- LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
- MEC- Ministério da Educação
- ONU- Organização das Nações Unidas
- PNE- Plano Nacional de Educação
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- SEE-MG- Secretaria de Estado de Educação

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. O PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	14
2.1. Trajetória do Arcabouço Legal .....	20
2.1.1. Arcabouço Federal .....	20
2.1.2. Arcabouço Estadual .....	26
2.2. Tipos e modelos de educação para pessoas com deficiência .....	28
2.2.1. Educação exclusiva; modelo <i>dual-track</i> .....	30
2.2.2. Educação Inclusiva; modelo <i>one-track</i> .....	31
2.2.3. Educação mista; modelo <i>multi-track</i> .....	32
2.1. Educação Inclusiva como conceito multifacetado .....	33
2.3.1. Visão .....	34
2.3.2. Posicionamento .....	35
2.3.3. Currículos Adaptados .....	36
2.3.4. Avaliações Adaptadas .....	38
2.3.5. Ensino adaptado .....	39
2.3.6. Aceitação .....	39
2.3.7. Acesso .....	40
2.3.8. Suporte .....	41
2.3.9. Recursos .....	42
2.3.10. Liderança .....	42
3. O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS .....	44
3.1. Formação de agenda .....	47
3.2. Formulação .....	49

3.3. Implementação.....	51
3.4. Avaliação .....	55
4. METODOLOGIA .....	59
5. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO DO GOVERNO DE MINAS GERAIS .....	62
5.1. O processo Formulação da Política de Educação Inclusiva .....	62
5.2. Marco Legal Estadual .....	78
5.3. Política de inclusão de pessoas com deficiência no sistema estadual de ensino: interessados .....	87
5.4. Implementação.....	90
6. CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS .....	103
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Gestores da DESP	
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores	
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Diretores	

## 1. INTRODUÇÃO

Reconhecidamente, a educação especial no Brasil se pautou, durante muito tempo, num modelo exclusivo. Neste modelo, a educação de pessoas com deficiência é feita separadamente em escolas especializadas. Essa realidade foi se modificando, e a educação inclusiva ganhou importância a partir da segunda metade da década de 90, mediante discurso baseado na consigna “Educação para Todos” - fruto da difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nesse contexto, a Educação Inclusiva ganhou maior visibilidade na sociedade e nos debates político-educacionais.

Na CONAE, Conferência Nacional de Educação, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2010, que foi avaliado pelo Congresso Nacional. Na Meta 4, que versa sobre a educação dos estudantes com deficiência<sup>1</sup>, o seguinte texto foi aprovado – “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” (PNE 2014, p.11), ressaltando a relevância político-institucional dada ao tema e a intenção legal em se universalizar a educação inclusiva.

Além do reconhecimento do direito, não só, à plena participação social das pessoas com deficiência, mas, também, o acesso ao conjunto de bens e serviços públicos e privados por meio de documentos internacionais, nacionais e legislações, é preciso analisar como ocorre, no campo factível, a inclusão do aluno com deficiência na rede pública de ensino, de modo a entender como esse direito está sendo cumprido para além do âmbito legal. Nesse sentido, a pesquisa caminhou elencando como problema a seguinte questão: Como o governo do estado de Minas Gerais desenhou e vem executando a sua política de educação especial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

---

<sup>1</sup> O texto aprovado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, em 2006, estabeleceu a terminologia mais apropriada: pessoas com deficiência.

habilidades/superdotação em sua rede pública de ensino básico. Desta forma, procurou-se contrastar o desenho da política e a realidade vivenciada nas escolas.

Destarte, a pesquisa elencou como objetivo geral analisar a política estadual de educação inclusiva na rede básica de ensino de Minas Gerais. Para isso, elencou-se como objetivos específicos: i) produzir um balanço das teorias dos três tipos de provisão para os estudantes com deficiência, enquadrando a provisão do estado de Minas Gerais em um dos três grandes modelos, a citar, One-track, Dual-track e Multitrack ii) analisar o processo de construção e o desenho da política de educação inclusiva no estado iii) verificar em duas unidades escolares da rede estadual de ensino, com maior concentração de pessoas com deficiência, a realidade das escolas e de dados consolidados relativos a essa realidade.

A escolha pelo tema da Inclusão no presente trabalho é de grande relevância. É essencial pontuar que a educação inclusiva deve ser vista como um direito fundamental, não apenas para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos. Além disso, a educação inclusiva gera efeitos positivos, acadêmicos e sociais, para todos os alunos, se corretamente executada (MITCHELL, 2015). Por fim, é preciso levantar que muita análise crítica foi necessária para desmontar discursos que introjetavam o fracasso como algo próprio, naturalmente inerente aos alunos com deficiência e grupos desfavorecidos (GÓES; LAPLANE, 2007). A escolha do tema também ocorreu por motivação pessoal, uma vez que a autora possui uma irmã com deficiência e percebe na prática as dificuldades relacionadas à sua educação e a inclusão na sociedade em geral.

Para tanto, além desta seção introdutória, o presente trabalho segue descrevendo, em seu capítulo 2, o percurso histórico da política de educação especial no Brasil, fazendo um recorte acerca da trajetória do arcabouço legal federal e estadual. Posteriormente, foi feito um balanço teórico acerca dos modelos de educação especial, esmiuçando as teorias dos tipos de provisão para estudantes com deficiência. O referencial teórico prosseguiu, em seu capítulo três, pormenorizando o ciclo de políticas públicas para, por fim, adentrar a análise dos dados e conclusão.

## 2. O PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A política de educação especial caminhou um longo percurso e passou por diversos questionamentos. Para compreendermos a proposta da Educação Especial atual é de grande relevância fazermos uma análise histórica desse tipo de ensino – que passou pelo modelo segregativo, caminhando à integração até chegar aos dias atuais, no modelo de inclusão.

O marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos cegos, em 1854, sob a direção de Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet. (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005, *apud* MENDES, 2010, p. 94). O primeiro período, compreendido entre 1854 a 1956, foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladamente. Os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros e, apesar das iniciativas oficiais, esse movimento inicialmente se deu pela iniciativa privada.

Nesse primeiro momento enfatizou-se o atendimento clínico especializado, fundando-se, além das instituições supracitadas, um hospital e uma escola no Rio de Janeiro. Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais. (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005, *apud* MENDES, 2010, p. 94).

As experiências educacionais acerca da educação das pessoas com deficiência eram desenvolvidas por determinados setores da sociedade civil, dentre os quais se destacaram os religiosos, os filantropos e as Organizações Não Governamentais (ONG), em uma dimensão ora segregacionista, ora assistencialista, ora terapêutica (MAZZOTTA, 2005). Essa diversidade de tendências demonstra a falta de coerência entre as iniciativas e a inexistência de um norte comum.

No período inicial do desenvolvimento da educação especial, foi possível verificar a existência de duas vertentes: a médica-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira seria mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares. Já na vertente psicopedagógica havia o entendimento de que não independe do médico, mas se enfatiza os princípios psicológicos. No período colonial prevaleceu um grande descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade (JANUZZI, 1992, apud MENDES, 2010, P.94). Apesar da existência dessas duas correntes, prevalecia o entendimento de que o tratamento do público alvo com deficiência deveria voltar-se ao setor da saúde.

No período da Primeira República (1889 a 1930), houve manutenção e um aumento do interesse da corrente médica pelas pessoas com deficiência. Neste momento há a publicação dos primeiros trabalhos sobre a educação da pessoa com deficiência e esse interesse teve maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública. A concepção dominante do conceito de deficiência na época era de que se tratava de uma doença crônica (MENDES, 2010, p. 95). Nesse sentido, é perceptível uma manutenção do entendimento do modelo médico ou clínico de educação especial e apesar de haver os primeiros estudos sobre os deficientes, havia a manutenção do modelo segregativo.

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental (Fernandes, 1999 *apud* GLAT; FERNANDES, 2005). Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico (FERNANDES; GLATT, 2005). Os médicos, portanto, tiveram um papel imprescindível ao trazer à tona um assunto que era tabu para a sociedade da época, um assunto que, na realidade, a sociedade gostaria de ocultar.

Enquanto isso, a vertente psicopedagógica de educação voltada à pessoas com deficiência no Brasil era influenciada, neste mesmo período, pelas reformas nos sistemas

educacionais de educação sob o ideário do movimento escolanovista<sup>2</sup>, que no panorama mundial caracterizou-se pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso (ARANHA, 1989, apud MENDES, 2010).

Dentre os adeptos da escola nova, que no decorrer da década de vinte empreenderam reformas estaduais destaca-se Francisco Campos, de Minas Gerais, que trouxe professores e psicólogos europeus para ministrar cursos para professores. Entre estes estaria Helena Antipoff, que se consagrou por sua proposta de organização da educação primária, na rede comum de ensino, baseada na composição de classes homogêneas, pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais e pela participação ativa do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954 (MENDES, 2010). É notório que, desde os primórdios da educação especial brasileira, havia uma necessidade de valer-se de inspirações, experiências e apoios no cenário internacional, o que nos leva a crer que à época a educação especial nos países europeus era mais desenvolvida se comparada ao caso brasileiro.

Houve progresso da institucionalização e da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas, para os variados graus de deficiência e em vários países, ao longo da primeira metade do século XX. No Brasil, predominou a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços (MENDES, 2010). A seleção dos alunos na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os estudantes considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais” eram caracterizados como aqueles,

[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (JANNUZZI, 1985, *apud* MENDES, 2010, p.97).

---

<sup>2</sup> Os princípios do movimento escola-novista resumidos por Cunha (1988) foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Apesar de as intenções brasileiras se valerem de tendências internacionais, é percebido que enquanto as conceituações no exterior caminhavam para um melhor delineamento e expansão do ensino, no Brasil as conceituações sobre deficiência eram ainda muito inconsistentes.

No período de do Estado Novo (1937-1945) houve estagnação da assistência à deficiência mediante um retrocesso no processo de democratização, cedendo lugar às mensagens patrióticas voltadas a despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político (MENDES, 2010). Nesse sentido, Jannuzzi (1992) aponta que,

[...] durante cerca de 20 anos (1930-1949) foi constatada uma lenta evolução dos serviços (cerca de apenas trinta estabelecimentos novos foram criados), enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências (JANNUZZI, 1992, *apud* MENDES, 2010).

Assim, é possível dizer que o período foi marcado por uma estagnação em relação à assistência voltada ao público com deficiência.

No período da Segunda República (1945-1964), instituiu-se uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, afirmando o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961) (MENDES, 2010). Fica manifesto que nessa época havia ainda um enfoque na luta por direitos básicos, como por exemplo, obrigatoriedade do ensino primário, marcado por um período de agravamento da pobreza no país.

No período de 1950 a 1959 houve a maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual (MENDES,

2010). Foram identificados cerca de 190 estabelecimentos no final da década de cinquenta no país, dos quais a grande maioria (cerca de 77%) eram públicos e em escolas regulares (Jannuzzi, 1992, apud MENDES, 2010).

Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências. (MENDES, 2010). Portanto é perceptível uma tendência na qual o governo tentava estimular e apoiar a criação de associações deste tipo, lançando mão de assistência técnica-financeira às instituições especializadas.

Em 1961, é promulgada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” (MENDES, 2010, p. 99) contemplada em nos artigos 88 e 89. Mazzotta (1990, apud MENDES, 2010, p. 99) aponta “[...] a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional”.

Após a promulgação da LDB de 1961 houve, na década de 60, uma expansão quantitativa na educação especial. (MENDES, 2010). Jannuzzi (1992, apud MENDES, 2010) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada.

Os anos 1970, no Brasil, representaram a institucionalização da educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). Segundo Mendes (2010, p.99), isso se deveu a um “[...] aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão”.

Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP — Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 346), permitindo o desenvolvimento acadêmico e científico da área. A institucionalização da educação especial representava para a época um grande avanço frente a pouca importância política dada ao tema e o entendimento de que o “deficiente pode se integrar na sociedade” deu origem ao paradigma educacional da Integração. Todavia, apesar dos avanços,

[...] a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria. As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007 p. 347)

As discussões sobre educação especial trouxeram questionamentos ao paradigma da Integração por se acreditar que o modelo “desqualificava” o aluno com necessidades especiais e o segregava, tirando a responsabilidade da escola de ensinar e adequar-se para atender a diversidade. Esses questionamentos culminaram, na década de 1990, no desenvolvimento do paradigma da Inclusão<sup>3</sup> - modelo no qual todos os alunos são inseridos na classe comum e cabe a escola desenvolver-se de modo a atender as necessidades especiais de seu alunado (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, de modo que os mecanismos de seleção e discriminação,

---

<sup>3</sup> O qual propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível. Este visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007)

até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Desta forma, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva avançou no Brasil e elencou como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). A Secretaria de Estado de Educação, com a iniciativa da Diretoria da Educação Especial, iniciou o processo de inclusão em Minas Gerais, com o projeto intitulado “Projeto Incluir”. Em suma, o objetivo do projeto, iniciado em 2005, era dar suporte e organizar as escolas públicas comuns para receber e atender com qualidade a diversidade dos seus alunos, de modo a tornar a escola pública um ambiente propício e verdadeiramente inclusivo. Contava como ações a capacitação dos professores, orientação em relação ao projeto pedagógico das escolas, desenvolvimento da acessibilidade, viabilização de atendimento educacional especializado e formação de uma rede de apoio às escolas inclusivas.

Concluídas as noções acerca do histórico da educação especial, caminhamos para a análise da evolução do arcabouço legal em relação à educação especial. O estudo do histórico da educação especial nos permite vislumbrar a evolução de questionamentos e paradigmas até a culminação do entendimento atual do paradigma da inclusão.

## **2.1. Trajetória do Arcabouço Legal**

### **2.1.1. Arcabouço Federal**

Embora exista na modernidade uma visão crítica em relação à diferença e, de sobremaneira, no respeito a essas diferenças, ainda há um enfrentamento no processo de conscientização acerca do lugar a ser ocupado pelas pessoas consideradas fora dos padrões da normalidade. A análise da evolução do arcabouço legal é relevante para que seja possível compreender os desafios nesse campo e como eles foram sendo contornados, embora ainda haja uma muitos que ainda precisam ser superados.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo. Este fato configura-se um tipo de exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidencia-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2010).

Para entender como vem se processando o debate e as ações em direção a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais brasileiros é necessário verificar a trajetória da legislação nacional. Em seguida, serão levantadas, brevemente, a trajetória de alguns dispositivos legais federais acerca da matéria. Ao final deste trabalho, este levantamento será aprofundado de modo a analisar os principais e mais recentes dispositivos legais – Lei 9394 de 1996 (LDBEN), Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Resolução CNE nº 4/2009, Decreto nº 7.611/2011, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e Lei 13146 de 6 de julho de 2015.

Na exposição desse arcabouço legal foi utilizado como texto basilar o documento oficial do MEC: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Além deste documento, foram utilizadas as informações contidas nos principais dispositivos, descritos por ordem cronológica, disponibilizada no site Inclusão Já!. Este foi criado com o objetivo de divulgar informações relevantes sobre a inclusão escolar no país.

Recuperando a trajetória da produção legal em função da inclusão de pessoas com deficiência, em 1961, houve a promulgação da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência (BRASIL, 2010). Seguindo nesta linha de descrição, em 1971

estipulou-se a Lei nº 5.692/71 que alterou a LDBEN de 1961, ao definir, segundo MEC, “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 2010, p. 12).

No ano de 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, e segundo este ministério, esse centro era

(..) responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2010, p.12).

A Constituição da República de 1988, estabelece como um princípio básico para a sociedade e para as ações do estado brasileiro “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV), além disso, coloca a educação como um direito de todos (artigo 205) (BRASIL, 2010).

Seguindo para os anos 90, em 1990 é lançado o Estatuto da Criança e do adolescente, Lei nº. 8.069/90, determinando obrigações o âmbito familiar em relação à matrícula dos alunos com deficiência. Nestes anos de 1990, foi assinada a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento Internacional fundamental à educação inclusiva no Brasil. Neste mesmo sentido, no ano de 1994 foi assinada a Declaração de Salamanca, dispondendo sobre princípios, políticas e práticas na área, esta, proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades devem ter acesso à escola regular, independentemente de suas condições. Em 1994 é lançada a Política Nacional de Educação Especial, demonstrando um retrocesso à inclusão ao condicionar o acesso às classes regulares. (BRASIL, 2010).

Seguindo para o ano de 1996, foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que trata das pessoas com deficiência, esta lei preconizava que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Em 1999, estipulou-se

o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, definindo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010).

Em 2001 anuncia-se a lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que visava que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais às suas necessidades. Neste mesmo ano foi lançado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 onde é destacado que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2010).

Também em 2001 foi assinada a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas (BRASIL, 2010).

Em relação ao ano de 2002 é possível situar a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de modo que a organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade. Também em 2002 foi estipulada a Lei nº 10.436/02, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, explicitando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, além de sua inclusão dos curso de fonoaudiologia e curso de formação de professores. Além da LIBRAS, a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema *Braille* (BRASIL, 2010).

A partir do ano de 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. E promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2010).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, o seu objetivo principal era a disseminação dos conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010). No mesmo ano é instituído o Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, acabando por implementar o Programa Brasil Acessível (BRASIL, 2004).

Nesta trajetória histórica da produção legal em direção a inclusão de pessoas com deficiência, em 2005 foi lançado o Decreto nº 5.626/05, que Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2010).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2010).

O plano de Desenvolvimento da Educação PDE, foi lançado em 2007. Nele, são levantados como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE. Neste mesmo ano foi estipulado o Decreto nº 6.094/07, que estabeleceu a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi registrada em 2008, nela são estipuladas as diretrizes que fundamentam a política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro (BRASIL, 2008). O Decreto nº 6.571 foi lançado em 2008 e passou a dar as diretrizes para o estabelecimento do AEE no sistema regular de ensino para as escolas públicas ou privadas (BRASIL, 2008).

No ano de 2009 foi assinada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU. Nela foi estabelecido que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24) (BRASIL, 2009).

Ainda em 2009 foi instituído o Decreto nº 6.949, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira (BRASIL, 2009).

A Resolução Nº 4 CNE/CEB foi lançada em 2009 e nela são instituídas as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º) (BRASIL, 2009).

Em 2011 é lançado o Plano Nacional de Educação (BRASIL 2011), em sua Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de

recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada (BRASIL, 2014)

Por fim, a Lei nº 12.764 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 2012). Concluídas as noções que dizem respeito ao arcabouço federal, a pesquisa caminha analisando o arcabouço do Estado de Minas Gerais.

### 2.1.2. Arcabouço Estadual

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2/2001 (o qual atendeu o Plano Nacional de Educação), tornou obrigatória a matrícula de crianças com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 2010). Desta forma, implicou uma política institucional exigindo das escolas a reestruturação de seu projeto político pedagógico.

Por conseguinte, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, vieram representar ao mesmo tempo um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira. Nesse sentido, as outras instâncias educacionais dos estados e dos municípios tiveram que se adequar a essa nova realidade, nos âmbitos legais e práticos, de modo a dialogar, aprender e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica. Seguindo as diretrizes estabelecidas pela legislação federal, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais tem adotado as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

A Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989, seguindo como exemplo a Constituição da República de 1988, trata da educação como direito de todos, em seu art.195, bem como do atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (MINAS GERAIS, 1989).

Nesse sentido, o Estado de Minas Gerais, por meio SEE, iniciou, em 2001, ações educacionais objetivando a implementação das políticas de educação inclusiva. Essa ação se desdobrou, em 2005, no Projeto Incluir. Em suma, o objetivo do projeto era dar suporte e organizar as escolas públicas comuns para receber e atender com qualidade a diversidade dos seus alunos, de modo a tornar a escola pública um ambiente propício e verdadeiramente inclusivo. Contava como ações principais a capacitação dos professores, orientação em relação ao projeto pedagógico das escolas, desenvolvimento da acessibilidade, viabilização de atendimento educacional especializado e formação de uma rede de apoio às escolas inclusivas (MINAS GERAIS, 2005).

Segundo a DESP, no âmbito estadual de Minas Gerais, podem ser sublinhadas as seguintes legislações que vão ao encontro da inclusão: i) Parecer CEE 424/2003; ii) Resolução CEE 451/2003; iii) Resolução CEE N° 460/2013; vi) Ofício Circular n° 001801/13 v) Guia de Orientação da DESP. É interessante analisarmos brevemente esses documentos para entendermos a evolução da política nos mesmos, até chegarmos no mais atuais, a Resolução N° 460/2013 e o Guia de Orientação da DESP.

Cabe destacar que, atualmente, a legislação estadual tem-se fundamentado nos seguintes documentos: Parecer N° 895/2013, a Resolução N° 460/2013 do Conselho Estadual e o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. É com base nesses documentos atuais que a análise do presente trabalho se debruçará.

O parecer 424 propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Nessa resolução são encontradas as bases teórico/legais, onde são citadas as declarações internacionais e as legislações nacionais acerca do tema. Destaca-se também o histórico do parecer além de diretrizes acerca do funcionamento dos serviços educacionais especializados, e dos procedimentos e condições para o funcionamento desses serviços. (MINAS GERAIS, 2003)

Em seguida, a Resolução CEE 451/2003, vem sistematizar o parecer 424 em forma de lei, contudo, em 11 de fevereiro de 2014, a Resolução CEE n. 451/2003 foi revogada e substituída pela Resolução CEE n. 460, de 12 de dezembro de 2013. (MINAS GERAIS, 2003)

O parecer Nº 895/2013 e a Resolução CEE n. 460/13, consolidam normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. São tratados princípios e finalidades, elencando diretrizes para efetivação da educação especial, além disso, há imposição de normas ao AEE, e às instituições de ensino especial, como o centro de atendimento educacional especializado e a escola especial. Por fim passaremos à análise do guia de orientação da DESP, texto basilar em relação às orientações (MINAS GERAIS, 2013).

Concluídas as noções acerca da trajetória do arcabouço legal estadual, em Minas Gerais, caminhar-se-á aos tipos e modelos de educação para pessoas com deficiência. O detalhamento do arcabouço legal estadual é basilar, pois nele são encontradas as bases orientadoras e garantidoras dos direitos dos alunos com deficiência. A análise da legislação pertinente à matéria dá subsídio para entender como esses direitos foram pensados. Além disso, para que se possa confrontar o âmbito legal com o âmbito da prática é fundamental a compreensão das leis, pareceres e resoluções estaduais, de modo a entender como o âmbito legal se traduz nas ações do poder público, ou seja, como é sua efetiva concretização. Ademais, o entendimento mais aprofundado desse arcabouço dá base para confrontá-lo com as teorias vigentes acerca da inclusão, de modo a analisar a fundamentação das leis e da própria política de inclusão.

## **2.2. Tipos e modelos de educação para pessoas com deficiência**

A preocupação e o desenvolvimento de políticas de educação para pessoas com deficiência se desenrolaram de diversas formas ao redor do mundo, de modo que a educação especial e inclusiva sofrera mudanças na sua caracterização, finalidade e forma de atuação. As mesmas seguem uma trajetória tal, de modo a refletir, as relações entre os contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricas que estão presentes em um determinado país e / ou autoridade local.

Cada país é possuidor de uma política única de educação para pessoas com deficiência, baseada nos entendimentos, valores e cultura próprios de sua sociedade. Isso implica que apesar de dois países serem considerados seguidores de uma política, por exemplo, de educação inclusiva, isso não leva a modelos necessariamente correspondentes. Segundo Artiles e Dyson (2005, p.71), “Embora a educação inclusiva seja vista como

constituidora de uma agenda global, na prática ela assume fortemente singularidades locais”<sup>4</sup> (MITCHELL *et al.*, 2005)

Apesar de suas diversas facetas, a partir da perspectiva da provisão, é possível enquadrar as políticas de educação para pessoas com necessidades especiais em três modelos principais. Neste sentido, do ponto de vista do critério de posicionamento por si só, existem três tipos principais de medidas destinadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais: *one-track* (servindo todos os alunos em um sistema), *dual-track* (que serve os alunos com necessidades educacionais especiais em um sistema e todos os outros em outro, sistema principal), e *multi-track* (que serve vários grupos em diferentes sistemas, paralelos) (MITCHELL *et al.*, 2005, tradução nossa).<sup>5</sup>

No Brasil, esses modelos são mais comumente nomeados de outra forma. Em consonância ao modelo *one-track* estaria o modelo inclusivo, por outro lado o modelo *dual-track* se aproximaria ao modelo exclusivo, e por fim o modelo *multi-track* teria relação mais adequada ao modelo misto.

Como esperado, as definições e categorias de necessidades educacionais especiais e de deficiência variam conforme os países. Alguns países definem apenas um ou dois tipos de necessidades especiais como, por exemplo, a Dinamarca. Outros categorizam os alunos com necessidades especiais em mais de 10 categorias, como a Polônia. A maioria dos países distingue 6-10 tipos de necessidades especiais. (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2003, p.8, tradução nossa).

No Brasil, especificamente no guia de orientação da educação especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais, são definidos, de acordo com o Educacenso, as seguintes deficiências: i) Cegueira ii) Baixa Visão; iii) Surdocegueira; iv) Deficiência Auditiva; v) Surdez; vi) Deficiência Intelectual; vii) Deficiência Física; viii) Deficiência Múltipla. São também definidas categorias de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), incluindo-

---

<sup>4</sup> “although inclusive education can be seen as constituting a global agenda, in practice it takes on strongly local flavours.”

<sup>5</sup> From the placement criteria alone, there are three main types of provision for students with special educational needs: one-track (serving all students in one system), dual-track (serving students with special educational needs in one system and all others in another, main, system), and multi-track (serving various groups in different, parallel systems)

se nessa gama, i) Autismo Infantil; ii) Síndrome de Rett; iii) Síndrome de Asperger; iv) Transtorno Desintegrativo da Infância. Além destes, adicionou-se uma terceira categoria, que seria: Altas Habilidades/Superdotação (MINAS GERAIS, 2014).

Merece destaque também o âmbito do financiamento, sendo considerado como um elemento essencial da inclusão, uma vez que, a forma como é efetuado o financiamento é determinante para favorecimento, ou não, da lógica da política. Se um país advoga a inclusão, em seguida, a legislação e regulamentos- especialmente financeiros-, têm de ser adaptados a essa meta. Se estes regulamentos não estão de acordo com as metas especificadas, as chances de alcançar estes objetivos são presumivelmente baixas<sup>6</sup> (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2003, p.19, tradução nossa). Concluídas as noções acerca dos tipos de educação especial, posteriormente haverá uma análise mais aprofundada de cada uma delas.

#### 2.2.1. Educação exclusiva; modelo dual-track

A educação exclusiva voltada à indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento e altas habilidades, tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344). Nesse modelo, os alunos com deficiência são alocados em um sistema à parte do principal, ou seja, todos os outros alunos são colocados em um sistema oficial e os alunos com deficiência ficariam em um outro a parte, exclusivo para eles.

Em países de sistema dual-track, existem dois sistemas educacionais distintos, com alocações separadas em escolas especiais ou classes especiais para alunos com necessidades educativas especiais que seguem um currículo diferente para os seus pares não deficientes<sup>7</sup> (MITCHELL et al., 2005, tradução nossa). Este modelo é considerado aquele no qual há uma separação explícita entre aqueles indivíduos considerados “normais”,

---

<sup>6</sup> Funding is an essential element of inclusion. If a country advocates inclusion, then legislation and especially financial regulations have to be adapted to this goal. If these regulations are not in accordance with the specified goals, then the chances of achieving these objectives are presumably low.

<sup>7</sup> In two-track countries, there are two distinct education systems, with separate placements in special schools or special classes for students with special educational needs who follow a different curriculum to their non-disabled peers(...)

direcionados para escolas comuns, e aqueles indivíduos considerados “especiais”, direcionados aos núcleos educacionais exclusivos.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências. Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental. O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (FERNANDES; GLAT, 2005).

É nesse momento que o modelo de inserção é percebido, nele há o entendimento de que o aluno pode aprender, contudo ainda não há uma preocupação em integrá-lo à classe comum de modo a gerar um aprofundamento de aprendizado não só para o aluno com deficiência, mas para todo alunado.

### 2.2.2. Educação Inclusiva; modelo one-track

O princípio básico da Educação Inclusiva é o de que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares. As escolas devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994). O conceito de Educação Inclusiva é muito amplo, abrangendo questões culturais, econômicas, raciais e até mesmo de gênero. Desta forma, o presente trabalho tem a intenção de focalizar sua análise no público alvo com deficiência.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até

então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Cabe, portanto, à escola um papel ativo para promoção de um esforço conjunto para que a inclusão seja, de fato, buscada em todos os níveis da escola.

Existem três principais argumentos a favor da educação inclusiva para alunos com necessidades educativas especiais. Primeiramente, se for manuseada corretamente, todos os alunos irão ganhar academicamente e socialmente, além de melhorarem sua autoestima. Em segundo lugar, a educação inclusiva é mais economicamente viável haja vista a despesa envolvida no transporte e acomodação dos alunos com necessidades especiais em escolas especiais, especialmente em áreas rurais. Em terceiro lugar, a investigação sobre os efeitos da inclusão mostra que, se for corretamente aplicada, não irá beneficiar apenas os alunos com necessidades educativas especiais, mas também fornece resultados positivos para outros alunos. Em quarto lugar, e mais importante, a educação inclusiva deve ser vista como um direito fundamental, não apenas para os alunos com necessidades educativas especiais, mas para todos os alunos<sup>8</sup> (MITCHELL, 2009, p. 55, tradução nossa).

### 2.2.3. Educação mista; modelo multi-track

Os países que pertencem à abordagem multi-track têm uma multiplicidade de abordagens para a inclusão. Eles oferecem uma variedade de serviços entre os dois sistemas (ou seja, mainstream e necessidades especiais de sistemas de ensino) (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2003, p. 8, tradução nossa<sup>9</sup>). Desta forma, A abordagem multi-track, ou mista, tem como característica fundamental a flexibilidade no sistema de ensino para estudantes com necessidades especiais. Assim, este modelo oferece uma multiplicidade de abordagens para a educação inclusiva para

---

<sup>8</sup> There are three main arguments in favour of inclusive education for learners with special educational needs. Firstly, if it is handled properly, all learners will gain academically and socially and will improve their self-esteem. Secondly, given the expense involved in transporting and accommodating learners with special needs in special schools, especially in rural areas, inclusive education is more economically viable. Thirdly, research into the effects of inclusive education shows that if it is properly implemented, not only does it benefit learners with special education needs, but it also provides positive outcomes for other learners. Fourthly, and most importantly, inclusive education should be seen as a fundamental right, not just for learners with special educational needs, but for all learners.

<sup>9</sup> The countries belonging to the second category (multi-track approach) have a multiplicity of approaches to inclusion. They offer a variety of services between the two systems (i.e. mainstream and special needs education systems).

os alunos que se encontram nestas condições e oferece vários serviços entre os sistemas exclusivos e inclusivos.

### **2.3. Educação Inclusiva como conceito multifacetado**

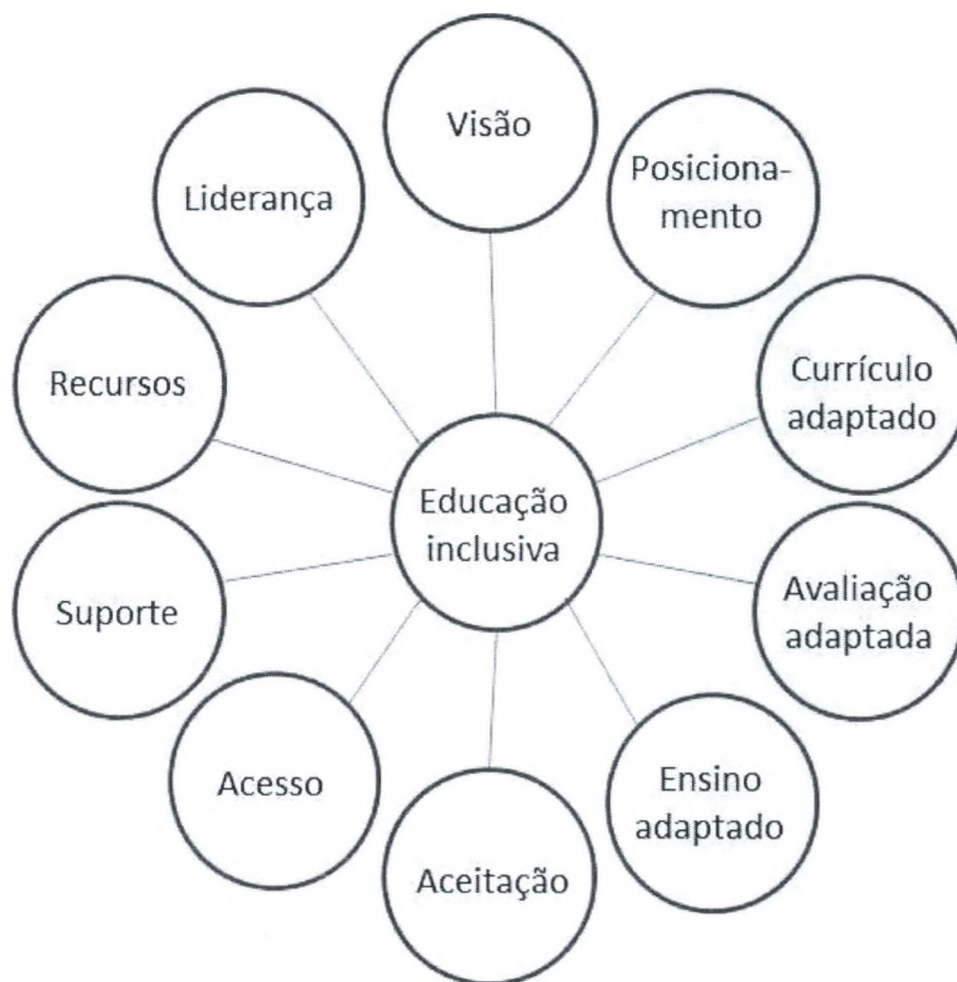
Devemos notar que o alcance da educação inclusiva vai muito além do atendimento de alunos com deficiência, abarcando todos os alunos com deficiência, independentemente das suas origens. É de fundamental importância o entendimento de que a educação inclusiva se estende muito além do mero critério de posicionamento/perspectiva da provisão<sup>10</sup> (MITCHELL, 2015, tradução nossa). Desta forma, é possível dizer que a inclusão é um conceito multifacetado e complexo, não se resumindo apenas no locus ao qual destina-se ao aluno com necessidades especiais. Conforme apresentado no modelo conceitual de Mitchell, a inclusão perpassa pelos seguintes aspectos: i) Visão ii) Posicionamento iii) Currículo adaptado iv) Avaliação adaptada v) Ensino Adaptado vi) Aceitação vii) Acesso viii) Suporte ix) Recursos x) Liderança (Mitchell, 2015, tradução nossa), como ilustrado pelo modelo conceitual.

A conceituação sobre inclusão de David Mitchell foi escolhida haja vista sua definição minuciosa e contemplativa de diversos aspectos que muitas vezes são colocados em segundo plano. Posteriormente, haverá uma breve explicação de todos os dez aspectos essenciais para que a inclusão seja, de fato, efetiva. O texto basilar para tal seria: “Inclusive education is a multi-faceted concept” publicado no CEPS Journal.

---

<sup>10</sup> Its scope goes far beyond learners with disabilities and has now been extended to cover all learners with special educational needs, whatever their origins. It also extends beyond the mere placement of such learners in regular classes to include consideration of multiple facets of education.

FIGURA 1 – Educação Inclusiva como conceito multifacetado



Fonte: MITCHELL, 2015, p.11

### 2.3.1. Visão

O conceito de visão deve transmitir aspiração, ou seja, aonde uma instituição quer chegar. Esta, deve se tornar inspiração para aqueles que vão participar dessa construção. É fundamental que os participantes se envolvam, pois, tudo se faz a partir deles e por mais bem definida que seja uma visão, ela só se tornará realidade com a adesão dos participantes. Na perspectiva da educação inclusiva não é diferente. Segundo Mitchell, “A educação inclusiva depende educadores de todos os níveis do sistema estarem comprometidos com sua

filosofia subjacente e estarem dispostos a implementá-la<sup>11</sup>(MITCHELL, 2015, p.12, tradução nossa). É possível depreender de tal afirmação que, por melhor desenhada que uma política de educação inclusiva possa ser, ela está fadada ao fracasso se não houver sensibilização e adesão por parte dos professores, os implementadores em último nível.

Os sistemas de ensino e as escolas devem articular uma cultura inclusiva em que "haja certo grau de consenso em torno de valores de respeito pela diferença e um compromisso de oferecer a todos os alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem"<sup>12</sup> (AINSCOW & MILES, 2008, apud MITCHELL, 2015, p.27, tradução nossa). Cabe destacar também que o professor deve estar convencido de que o aluno com deficiência, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência mental, tem capacidade de aprender, dentro de suas capacidades e limitações. Um aluno com autismo, por exemplo, certamente não aprenderá matemática da mesma forma que um aluno "normal", mas ele aprenderá a matemática no que couber suas capacidades cabendo ao professor desenvolver métodos e avaliações em concordância com essas capacidades.

### 2.3.2. Posicionamento

A maioria dos estudiosos da educação inclusiva, explícita ou implicitamente, declarou que a inclusão se refere ao posicionamento de todos os alunos nas escolas em salas de aula regulares, independentemente do seu nível de habilidade (LUCIAK & BIEWER, 2011, apud MITCHELL, 2015, tradução nossa).<sup>13</sup> A distribuição desse público alvo em salas de aula regulares e adequadas à idade é uma condição necessária para a educação inclusiva, contudo, tem se demonstrado insuficiente para contemplar a complexidade da conceituação sobre a inclusão.

Para Ainscow (2004) é fundamental para a educação inclusiva a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção

---

<sup>11</sup> Inclusive education depends on educators at all levels of the system being committed to its underlying philosophy and being willing to implement it.

<sup>12</sup> This means that education systems and schools should articulate an inclusive culture in which "there is some degree of consensus ... around values of respect for difference and a commitment to offering all pupils access to learning opportunities" (Ainscow & Miles, 2008, p. 27)

<sup>13</sup> Most scholars of inclusive education either explicitly or implicitly state that inclusion refers to the placement of all students in regular schools and classrooms, regardless of their level of ability (Luciak & Biewer, 2011)

num espaço público de socialização e aprendizagem (AISCOW, 2004, *apud* GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

As crianças, desde sua concepção, estão constantemente interagindo com o ambiente que as cerca, aos elementos da cultura e à presença do outro, de modo que as relações da criança com o mundo são sempre mediadas. Desta forma, a aprendizagem das crianças começa posteriormente à entrada das mesmas nas escolas (VYGOTSKY, 1989). Essa inferência nos leva a crer que a convivência em sala de aulas regulares, por todos os alunos, é extremamente benéfica, uma vez que, são nos processos de interação-interlocução (entre os adultos e crianças e entre as crianças em si) e das atividades colaborativas que a criança se apropria de habilidades e conhecimentos.

Além disso, estudos mostraram que os alunos com deficiência no ensino regular consistentemente superavam os alunos com deficiência no sistema exclusivo, com as classificações comparáveis de educação especial. (MITCHELL, 2015, p. 14, tradução nossa)<sup>14</sup>. Essas pesquisas vêm reforçar a vantagem em incluir todos os alunos no sistema principal de ensino.

### 2.3.3. Currículos Adaptados

Ribeiro (1993) define o currículo incluindo a esse conceito uma série de componentes, entre eles estaria: a lista de disciplinas/matérias de ensino, e respectivos tempos letivos atribuídos; a lista e/ou esquema de conteúdos programáticos; a sequência organizada de conteúdos de ensino (o que é ensinado); série de objetivos de ensino (a fundamentação do que se ensina); os manuais e materiais didáticos para o professor e/ou aluno (com que se ensina); os métodos e processos de ensino (como se ensina); e, por fim, o conceito menos referido, os conjuntos de experiências/atividades na escola.

Desta forma, o currículo pode ser entendido como um aspecto fundamental na educação, podendo ser resumido como uma forma pela qual a escola aponta e determina os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem e a forma como

---

<sup>14</sup> It was shown that mainstreamed disabled students (mentally retarded, learning disabled, hearing impaired and mixed exceptionalities) consistently outperformed non-mainstreamed students with comparable special education classifications.

esses conteúdos serão ensinados, também cabe destaque aos planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais a serem aplicados.

Os currículos das escolas devem ser um programa único, isto é, na medida do possível, acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Contudo, fazer adaptações ou alterações adequadas para o currículo é central para a educação inclusiva. Por outro lado, as necessidades educativas especiais são criadas quando um currículo não é acessível a todos os alunos (MITCHELL, 2015, p. 15, tradução nossa)<sup>15</sup>. Entende-se, portanto, que é necessário que os programas curriculares sejam um programa único, porém, tendo-se em mente que é preciso adaptações de modo que os objetivos fundamentais da educação inclusiva sejam efetivamente alcançados.

Para Ainscow (2004) é fundamental à educação inclusiva a participação efetiva dos alunos com necessidades educativas especiais em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias (AISCOW, 2004, apud GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Segundo Mitchell,

"[...] Uma adaptação é uma mudança feita nos procedimentos de ensino, a fim de fornecer ao estudante acesso à informação, de modo a criar uma oportunidade igual para demonstrar conhecimentos e habilidades. Adaptações não alteraram o nível, o conteúdo ou os critérios de desempenho de instrução para cumprimento de normas. Exemplos de adaptações incluem o alargamento da impressão, fornecimento de versões orais de testes, e uso de calculadoras. Uma modificação é uma mudança no que se espera que um estudante aprenda e / ou demonstre. Um aluno pode estar trabalhando em conteúdo modificado, mas a área de assunto continua a ser a mesma para o resto da classe." (MITCHELL, 2015, p. 16, tradução nossa)<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Elsewhere, I have argued that making appropriate adaptations or modifications to the curriculum is central to inclusive education (Mitchell, 2014). I pointed out that such a curriculum should be a single curriculum, that is, as far as possible, accessible to all learners, including those with special educational needs. (Conversely, special educational needs are created when a curriculum is not accessible to all learners.)

<sup>16</sup> An accommodation is a change made to the teaching procedures in order to provide a student with access to information and to create an equal opportunity to demonstrate knowledge and skills. Accommodations do not change the instructional level, content, or performance criteria for meeting standards. Examples of accommodations include enlarging the print, providing oral versions of tests, and using calculators. A modification is a change in what a student is expected to learn and/or demonstrate. A student may be working on modified course content, but the subject area remains the same as for the rest of the class.

Destarte, nota-se que, apesar de se manter um currículo único, comum a todos os estudantes, as adaptações e modificações garantem que os alunos com deficiência possam acessar esse currículo.

#### 2.3.4. Avaliações Adaptadas

Segundo Mitchell, "É essencial que a avaliação sirva a propósitos educacionais voltados à promoção da aprendizagem e orientação de ensino, e não simplesmente funcionando como uma ferramenta para classificar e selecionar os estudantes"<sup>17</sup> (MITCHELL, 2009, p. 56, tradução nossa). Por consequência, a intenção da avaliação é contribuir para que o aluno assuma poder sobre si mesmo, criando consciência do que ele é capaz de fazer e no que ele deve esforçar para melhorar.

Basicamente, existem dois tipos de ajustes no processo avaliativo. O primeiro seria as avaliações com adaptações, isto envolve fazer alterações no processo de avaliação, mas não ao conteúdo essencial. (BRADEN *et al.*, 2001, *apud* MITCHELL, 2015, tradução nossa)<sup>18</sup>. As adaptações aqui são descritas como alterações na configuração, calendário, administração e tipos de respostas em avaliações. Aqui, os assessores precisam distinguir adaptações adequadas para os alunos conseguirem acessar ou expressar o conteúdo de aprendizagem pretendido e o conteúdo em si. (MITCHELL, 2015, p 19, tradução nossa);<sup>19</sup>

O segundo ajuste seriam as avaliações alternativas. Estas seriam avaliações "concebidas para o pequeno número de estudantes com deficiência que não possam participar na avaliação regular[...], mesmo com adaptações adequadas". Eles se referem a materiais coletados em várias circunstâncias, incluindo: observações de professores, amostras de trabalho dos alunos produzidos durante a instrução regular em sala de aula e tarefas de desempenho padronizados. (MITCHELL, 2015, p 19, tradução nossa)<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> It is essential that assessment serve educational purposes by promoting learning and guiding teaching, not simply functioning as a tool for sorting and selecting learners for advancement.

<sup>18</sup> This involves making changes to the assessment process, but not to the essential content. Braden et al. (2001)

<sup>19</sup> [...] described accommodations as alterations to the setting, timing, administration and types of responses in assessments. Here, assessors need to distinguish between accommodations necessary for students to access or express the intended learning content and the content itself.

<sup>20</sup> Alternate assessments are assessments "designed for the small number of students with disabilities who are unable to participate in the regular State assessment, even with appropriate accommodations". They

Em resumo, enquanto nas avaliações com adaptações há manutenção do conteúdo, com promoção de alterações na forma da avaliação, o processo de avaliação alternativa perpassa por uma mudança mais radical da forma e conteúdo, muitas vezes utilizada em casos de crianças com deficiências mentais mais severas.

### 2.3.5. Ensino adaptado

Cada vez mais é esperado que os Educadores sejam responsáveis não só por ajudar os alunos a alcançar os melhores resultados possíveis, mas também se espera a utilização de métodos cientificamente válidos para alcançá-los. De fato, nos Estados Unidos, o “No Child Left Behind Act” exige que os professores usem “programas científicos e de investigação”, definidos como: “(1) fundamentada na teoria; (2) avaliada por terceiros; (3) publicado em revistas e jornais; (4) sustentável; (5) replicável em escolas com diversas configurações; e (6) capaz de demonstrar evidência de eficácia” (MITCHELL, 2015, p. 22, tradução nossa).<sup>21</sup> Essa expectativa, no caso brasileiro, tem um relevado peso em termos de desafio, uma vez que, muitas vezes, educadores contam com uma série de dificuldades muito ulteriores aos métodos de ensino.

Resumidamente, Mitchell explica 12<sup>22</sup> estratégias principais, baseados em evidências substanciais na melhora dos resultados dos alunos com deficiência. Contudo, essa pesquisa não se aprofundará na análise dessas estratégias de ensino para crianças com deficiência.

### 2.3.6. Aceitação

---

refer to materials collected under several circumstances, including: teacher observations, samples of students’ work produced during regular classroom instruction, and standardised performance tasks.

<sup>21</sup> Educators are increasingly expected to be responsible not only for helping students to achieve the best possible outcomes, but also for using the most scientifically valid methods to achieve them. Indeed, in the United States, the No Child Left Behind Act requires teachers to use “scientific, research-based programs”, defined as: “(1) grounded in theory; (2) evaluated by third parties; (3) published in peer-reviewed journals; (4) sustainable; (5) replicable in schools with diverse settings; and (6) able to demonstrate evidence of effectiveness.”

<sup>22</sup> Estas estratégias seriam: abordagens comportamentais, avaliação de comportamento funcional, revisão e prática, instrução direta, avaliação formativa e feedback, ensino de grupo cooperativo, tutoria entre pares, treinamento de habilidades sociais, clima de sala de aula, instrução estratégia cognitiva, autoregulação da aprendizagem e estratégias de memória.

A aceitação perpassaria, segundo Mitchell (2015), pelos sistemas de ensino e da escola,

[...]reconhecerem o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais a serem educados em salas de aula do ensino regular e o direcionamento de financiamentos de forma equitativa. Aceitação não é apenas uma questão de reconhecer os direitos de tais alunos, mas também, a aceitação de professores e colegas frente à diversidade humana em um nível filosófico. Além disso, há de se ressaltar a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais social e emocionalmente (MITCHELL, 2015, p. 22, tradução nossa)<sup>23</sup>.

A aceitação é um desafio importante a ser mencionado, pois é natural do ser humano agir com estranheza frente ao diferente, ao que foge do comum. Por isso, desenvolver uma aceitação real, a nível social e emocional, não é tarefa simples.

### 2.3.7. Acesso

O acesso é um conceito muito amplo, que vai desde o acesso à educação, o acesso ao currículo adaptado e avaliação (discutido anteriormente), e adequado acesso físico às e dentro de salas de aula. Este último é fornecido através de tal características como rampas, e elevadores, banheiros adaptados, portas que são suficientemente amplas para cadeiras de rodas e espaço adequado para cadeiras de rodas para ser manobrado nas salas de aula. O acesso físico compreende também a garantia de que todos os elementos desde o ambiente físico interior, que podem afetar a capacidade dos alunos para aprender, são ótimos. Trata-se de atender questões como a concepção e disposição dos móveis, acústica, iluminação, temperatura, qualidade do ar e segurança. (MITCHELL, 2015, p.23, tradução nossa<sup>24</sup>).

O processo de transformação das escolas em ambientes acessíveis e propícios à mobilidade é um desafio no Brasil frente a restrição orçamentária e ao alto custo de adequação de um enorme contingente de escolas. A acessibilidade, nesse sentido, é entendida

---

<sup>23</sup> The education system and the school recognise the right of learners with special educational needs to be educated in general education classrooms and to receive equitable resourcing. Acceptance is not only a matter of recognizing the rights of such learners, but also, ideally, of teachers and fellow students accepting human diversity at a philosophical level and accepting individuals with special educational needs socially and emotionally.

<sup>24</sup> Access is a very broad concept, ranging from access to education, access to the adapted curriculum and assessment (discussed earlier), and adequate physical access to and within classrooms. The latter is provided through such features as ramps and lifts, adapted toilets, doorways that are sufficiently wide to take wheelchairs, and adequate space for wheelchairs to be manoeuvred in classrooms. Physical access also involves ensuring that all of the elements of the indoor physical environment that may affect students' ability to learn are optimal. It involves attending to such matters as the design and arrangement of furniture, acoustics, lighting, temperature, air quality and safety.

como a ausência de barreiras que visam garantir a igualdade de oportunidades dos alunos com deficiência(s) visual, auditiva, motora, mental e/ou intelectual.

No Brasil desenvolveu-se uma norma que discorre sobre a concepção Desenho Universal, essa norma seria a ABNT NBR 9050 de 2004. Nela são desenvolvidos preceitos específicos que devem ser seguidos para que a construção ou adequação das escolas sejam feitas segundo normas pré-definidas. Nesse documento são descritos como devem ser executadas as rampas, os sanitários, as vias de acesso, a instalação de corrimão, de sinalização visual, tátil e sonora. Além disso, são apontados como fundamentais a obtenção de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliários acessíveis.

### 2.3.8. Suporte

Educar os alunos com necessidades educativas especiais exige a colaboração entre diversas pessoas, em particular entre diversos profissionais e pais. De fato, há poucas áreas de educação, como a inclusiva, que exigem um elevado nível de colaboração e trabalho em equipe, onde, idealmente, os professores de sala de aula geral podem trabalhar com uma gama de outros profissionais. São possíveis várias combinações de professores especializados, conselheiros de necessidades especiais, psicólogos educacionais, terapeutas e outros especialistas, agências comunitárias (tais como serviços de assistência social, polícia e grupos de defesa), consultores de tecnologia, e, claro, os pais (RAINFORTH & INGLATERRA, 1997, apud MITCHELL, 2015, p. 24, tradução nossa<sup>25</sup>). Cabe destaque frente ao desafio de professores que antes trabalhavam sozinhos, porém que agora precisam entender que o "privado" torna-se o "público"; o que antes era implícito e não expresso em prática profissional tem de se tornar explícito e explicado a outros. (Mitchell, 2015, p.24, tradução nossa<sup>26</sup>).

---

<sup>25</sup> Educating learners with special educational needs requires collaboration between many people, in particular between several professionals and parents. Indeed, there are few areas of education that require such a high level of collaboration and teamwork. This is particularly true in inclusive education, where, ideally, general classroom teachers may work with a range of other professionals: various combinations of specialist teachers, paraprofessionals, special needs advisers, educational psychologists, therapists and other specialists, community agencies (such as welfare services, police and advocacy groups), technology consultants, and, of course, parents (Rainforth & England, 1997).

<sup>26</sup> For those used to working alone as a sole professional, it is a big step to develop new ways of working in which one is expected to share responsibility and expertise with other professionals in other disciplines: the 'private' becomes the 'public'; what was once implicit and unexpressed in professional practice has to become explicit and explained to others.

Considerações também devem ser dadas às diferentes necessidades dos alunos em relação ao suporte. Isso chama a atenção para o que é referido como "resposta à intervenção" e "resposta gradual". Ambas estas abordagens envolvem levar em conta a gravidade das necessidades individuais dos alunos, pelo (a) acompanhar o progresso de todos os alunos de uma classe, (b) identificar aqueles cujo desempenho é significativamente abaixo dos seus pares, (c) a avaliação sistemática do impacto de adaptações de ensino baseadas em evidências sobre a sua realização, e (d) ajuste do nível de apoio em conformidade. (MITCHELL, 2015, p.25, tradução nossa).

### 2.3.9. Recursos

Claramente, para que a abordagem multifacetada da educação inclusiva delineada no presente documento possa ser implementada, os recursos adequados devem ser fornecidos. Estes incluem recursos para cobrir o custo dos edifícios, equipamentos, transportes e pessoal. Durante a última década, modelos de financiamento para a educação especial têm sido objeto de muita discussão, e em muitos países, impulsionado pelo aumento dos custos, preocupações sobre a eficiência e a equidade na utilização dos recursos (MITCHELL, 2015, p. 25, tradução nossa<sup>27</sup>). Os recursos, na realidade das escolas brasileira, muitas vezes não são suficientes, estes não seriam apenas financeiros, mas também os recursos humanos.

### 2.3.10. Liderança

Exercitar a liderança significa: (a) o desenvolvimento de um forte compromisso de aceitar e celebrar a diversidade; (b) desenvolver uma sensibilidade para as questões culturais; (c) estabelecimento de altos padrões, porém realistas e (d) obtenção de resultados positivos para os mais desfavorecidos. A liderança deve ser orientada para a evidência, com foco nos resultados dos alunos, e com base no reconhecimento do fato de que

---

<sup>27</sup> Clearly, in order for the multifaceted approach to inclusive education outlined in this paper to be implemented, adequate resources must be provided. These include resources to cover the cost of buildings, equipment, transport and personnel. For the past decade or so, funding models for special education have been under review in many countries, driven by rising costs, concerns over efficiency and equity in the use of resources(...)

o sucesso vem de indivíduos que trabalham juntos (SHADDOCK NIELSEN, GIORCELLI, KILHAM, E HOFFMAN-RAPP, 2009, apud MITCHELL, 2015 p. 26, tradução nossa<sup>28</sup>).

São ressaltados alguns aspectos que os diretores devem perseguir como, por exemplo, i) fornecer e vender uma visão sobre a inclusão; ii) fornecer incentivo e reconhecimento para aqueles que vão de encontro com essa visão (inclusão); iii) obtenção de recursos e garantia que eles são distribuídos de forma equitativa; iv) adaptar os procedimentos operacionais padrão da escola (modificação de currículos, texto-livros e exames por exemplo); v) monitorar a melhoria, de modo a demonstrar que o que eles estão fazendo; vi) lidar com distúrbios, de modo a lidar com a resistência aberta e encoberta em relação à inclusão (MITCHELL, 2015 p. 27, tradução nossa). Isto posto, fica claro que o papel do diretor da escola é fundamental, como guia dessa liderança, papel árduo mediante a realidade das escolas estaduais mineiras.

Desta maneira, cabe pensar se aqueles que estão em posições de liderança mostram um forte compromisso com a aceitar e celebrar a diversidade, a sensibilidade para as questões culturais.

Após detalhar a conceituação expressa por Mitchell (2005), a pesquisa buscou aprofundar o referencial teórico analisando e fazendo considerações referentes ao ciclo de políticas públicas.

---

<sup>28</sup> Exercising leadership means (a) developing a strong commitment to accepting and celebrating diversity, (b) developing a sensitivity to cultural issues, (c) setting high, but realistic, standards, and (d) achieving positive outcomes for the most disadvantaged.

### 3. O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Existem muitas formas de abordar as relações Estado e sociedade, porém existem duas que merecem ser destacadas, são elas a visão dicotômica e a visão antinômica expressa por Medeiros e Brandião. Dentro da primeira abordagem encontram-se aquelas que têm em seu cerne as influências de Hegel. Neste caso, destacam o liberalismo e o leninismo que apesar de terem objetivos opostos, utilizam desta mesma categoria para analisar os fenômenos. O liberalismo via no Estado um conjunto de instituições neutras e exteriores à sociedade e, exatamente por ser neutro e exterior, podia arbitrar interesses e preferências de uma forma plural e democrática. O leninismo, por sua vez, via no Estado uma essência burguesa que deveria ser tomada e substituída por outra essência, a proletária. A sociedade deveria organizar-se fora do Estado, para tomá-lo. Por sua vez, a visão antinômica materializa-se pelos processos de diferenciação e hierarquização sociais, que estão na origem e razão de ser do Estado, que nasce e se desenvolve em função do seu papel - daí a perspectiva relacional - antinômica - de mediar conflitos decorrentes daqueles processos de diferenciação e hierarquização sociais. (MEDEIROS e BRANDIÃO, 1988).

Independente da visão do Estado como algo externo aos processos sociais, ou como condensação de forças da sociedade é fato que a inerente diferenciação social e a tensão de interesses diversos traz à tona a necessidade do uso da política ou da coerção para remediar a natureza conflituosa social. Como lembra Rua (1998), a política consistiria no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens, serviços e recursos públicos.

Segundo Medeiros e Brandião, (1988, p. 20),

[...]é para mediar conflitos que o Estado reveste-se de uma face-coerção e de outra face-consenso, apresentando maior (ou menor) grau de coerção, ou maior (ou menor) grau de consenso na razão direta da sustentação coercitiva (ou consensual) do pacto de dominação e, portanto, do equilíbrio instável entre forças sociais.

Desta forma, as políticas públicas decorreriam da atividade política que se propõe a tentar atender demandas sociais e solucionar problemas. As políticas públicas (*policies*) seriam os outputs, resultantes da atividade política (*politics*) e esta compreende o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. (RUA, 1998)

A política pública surge como uma vertente da ciência política, dando ênfase racional e científica ao tema e baseia-se no entendimento de que elas podem ser formuladas de diversas formas, inclusive cientificamente e são passíveis de serem analisadas. O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público [...] esse caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2006).

Existem grandes pensadores sobre o tema de políticas públicas. Este fato, certamente, gera uma multiplicidade de entendimentos e enfoques da área. Segundo Melazzo (2010, p. 10),

“[...] o conceito de políticas públicas não está isento de controvérsias que revelam visões de mundo diferenciadas e, em alguns casos, opostas e em disputa, indicando olhares e práticas sociais e profissionais distintas”.

Tratando mais de perto a definição do que são políticas públicas, é preciso buscar um conceito que se aproxima do formato que será utilizado neste trabalho. Neste sentido, a diversidade de conceituação e complexidade do campo de políticas públicas traz desafios em relação ao delineamento de seu conceito. Segundo a definição de Nascimento (1991, *apud* JANNUZZI *et al*, 2009, p. 108)

“[...] política pública é o conjunto de decisões tomadas por aqueles que detêm competência legal para deliberar em nome da coletividade visando à solução de um problema ou ao redirecionamento de uma tendência.”

A definição supracitada expressa o entendimento da palavra pública retomando sua natureza imperativa, ou seja, são decisões revestidas de legitimidade legal. Para Laswell (1958, *apud* SOUZA, 2006, p. 21), as análises sobre política pública devem, entre outras coisas, responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por qual motivo e qual a diferença isso faz na vida de quem é afetado pela política pública. E, finalmente, apresenta-se aqui mais uma conceituação que possui a virtude de mostrar a complexidade

que cerca o tema. Contudo, é necessário dizer que o embate teórico acerca da conceituação de políticas públicas não se esvai, apelando para complexidade e multiplicidade do tema. Segundo (MELAZZO, 2010, p. 14),

[...] trata-se de uma linha de estratégias adotadas para se lidar com determinados objetivos/problemas, previamente selecionados, linha essa que se materializa/consustancia, na maioria das vezes, através de princípios, diretrizes, objetivos e normas, mais ou menos explicitados através de planos, programas e projetos e, dependendo de cada caso, também de um arcabouço legal – a lei ou o conjunto de leis.

Os problemas e as demandas sociais são diversos e, pode-se dizer, que são infinitos, desse fato nasce a necessidade de priorização por certas políticas públicas, mediante a realidade de restrição orçamentária do Estado. Assim, é significativo que o analista de políticas públicas entenda que “[...]em um número infinito de possíveis campos de ação política, alguns policy issues vêm se mostrando apropriados para um tratamento político e conseqüentemente acabam gerando um ”policy cycle.” (FREY, 2000, p. 227). Ainda cabe destacar como lembra Rua e Romanini (2013, p. 60),

[...] um tema, assunto, ou questão só se torna um problema político quando é reconhecido como tal, pelas autoridades públicas. Ao ser reconhecido como um problema político, uma questão ou demanda torna-se, nos termos da Abordagem Sistêmica, um input, que pressiona o sistema político, podendo ser incluído a agenda governamental.

Destarte, entendemos que não é qualquer problema ou demanda que tem força suficiente para pressionar o sistema político. Existem uma série de problemáticas que, apesar de relevantes, muitas vezes são deixadas de lado e não incluídas na agenda. Posteriormente ao reconhecimento do problema há a opção política por alocar valores para o desenvolvimento, ou não, de uma política pública para a solução do mesmo. O processo de elaboração de políticas públicas também é conhecido como ciclo de políticas públicas, ou policy cycle, que preconiza uma abordagem sequencial da política pública em fases. Apesar de existirem várias versões alternativas que dispõem sobre a conformação do ciclo, o presente trabalho restringiu o modelo às fases de: (i) formação de agenda; (ii) formulação; (iii) implementação; (iv) avaliação.

Concluído o detalhamento em relação às noções iniciais a respeito de políticas públicas, na seção posterior caberá análise das fases de formação de agenda e formulação.

Cabe destacar que o entendimento do ciclo de políticas públicas é essencial para analisar a política pública estadual de educação especial, uma vez que o entendimento sobre as fases do ciclo, tomados como referência, apoiará as análises posteriores acerca dos resultados encontrados na pesquisa.

### 3.1. Formação de agenda

Existem diversas abordagens que dizem respeito ao ciclo de políticas públicas, contudo, para as análises da política de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede estadual de ensino de Minas Gerais, verificou-se que a que melhor atende aos objetivos deste trabalho é a que enfatiza de sobremodo a definição de agenda (agenda setting). A agenda pode ser entendida como uma “[...] lista de prioridades, inicialmente estabelecidas pelos governos, às quais eles devem dedicar suas energias e atenções” (RUA e ROMANINI, 2013, p. 61).

Numa outra abordagem Kingdon (2003), a define como a lista de assuntos ou problemas sobre os quais o governo e pessoas ligadas ele, concentram sua atenção num determinado momento<sup>27</sup> (KINGDON, 2003, apud CAPELLA, 2006). Logo, a agenda implica numa coletânea de problemas vistos pela comunidade política como de notável interesse para intervenção pública.<sup>29</sup>

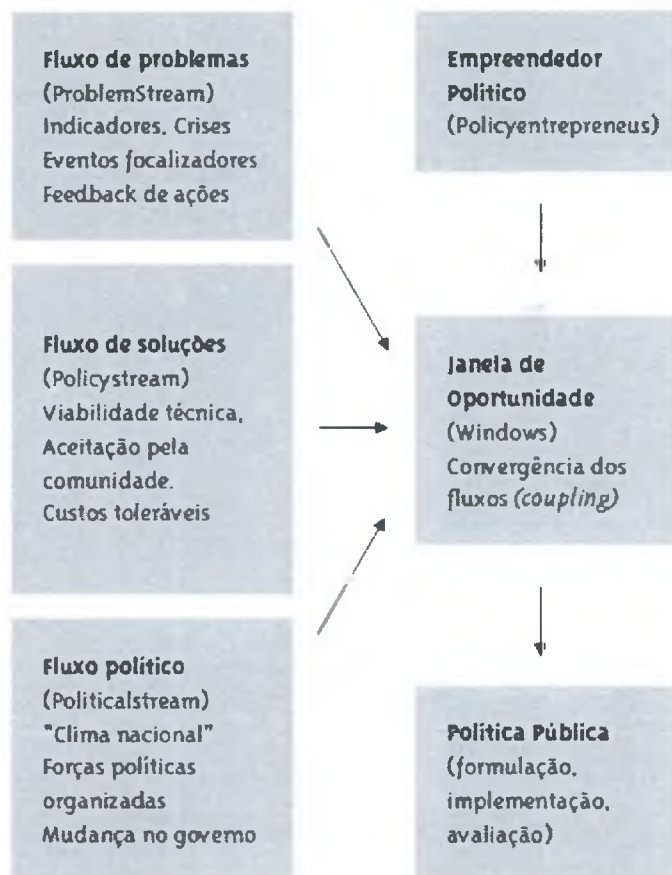
Esclarecidos alguns conceitos fundamentais, é preciso responder algumas questões acerca dos estudos sobre a formação da agenda pública. No âmbito da ciência política, o estudo sobre a sua definição levanta uma questão central: como os governos definem sua agenda e por que alguns assuntos adentram essa agenda e outros não? Existem diversas teorias que tratam sobre esse questionamento, contudo, o presente trabalho opta por analisar, o modelo dos múltiplos fluxos ou múltiplas correntes (multiple streams) de John Kingdon, frente a sua grande relevância e disseminação na área. O mesmo foi formulado a partir do modelo da lata de lixo (garbage can) da teoria das organizações proposto por Cohen, March e Olsen (1972). Essa forma de análise, permite entender melhor como a demanda pela inclusão entrou na agenda pública do governo de Minas.

---

<sup>29</sup> Na definição original de Kingdon (2003, 03), “The agenda, as I conceive of it, is the list of subjects or problems to which governmental officials, and people outside of government closely associated with those officials, are paying some serious attention at any given time”.

A teoria dos múltiplos fluxos perpassa três explicações: problemas (problems); soluções ou alternativas (policies); e políticas (politics) (KINGDON, 2003, apud CAPELLA, 2006). Em sua teoria a convergência desses três principais fluxos seria capaz de influenciar fortemente a formação da agenda, como demonstrado na figura 2.

Figura 1 - O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon



Fonte: adaptado de Capella, 2007: pág. 96 e Zahariadis, 2007: pág. 71.

No que diz respeito a corrente dos problemas, o surgimento ou reconhecimento de um problema pela sociedade em geral se daria por três formas: a) indicadores que mensuram a magnitude de uma situação, demonstrando mudança da mesma ou não; b) acontecimento de um evento que pode ser uma crise, um grande desastre ou uma experiência pessoal; c) feedbacks de programas existentes (KINGDON, 2003, apud CAPELLA, 2006).

A corrente de soluções perpassa pelas alternativas para a formulação da política pública, haveria uma disputa entre as ideias e as propostas buscando aceitação na rede de políticas. Essas soluções surgiriam por meio de um processo de seleção, apresentado por Kingdon (2003) de *policy primeval soup*, no qual a seleção das alternativas para a política ocorreria, entre outras coisas, sob critérios sistemáticos como: viabilidade técnica, congruência com valores da comunidade de especialistas na área, análise de custos toleráveis, aceitabilidade do público e receptividade dos políticos (KINGDON, 2003, *apud* CAPELLA, 2006).

O terceiro fluxo perpassa pela política propriamente dita, em como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Pode se dar pela via do processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias, aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. (SOUZA, 2013)

Quando esses três pontos supracitados se “encontram” haveria uma abertura de uma janela de oportunidade para a formulação de uma política pública voltada ao tratamento daquela problemática levantada. Concluídas as definições sobre definição de agenda, a pesquisa segue explicando o processo de formulação de políticas públicas.

### 3.2. Formulação

A formulação de alternativas concentra-se à produção e idealização das soluções/alternativas possíveis para aquele problema ou demanda social, após os mesmos terem sido incorporados à agenda. É nesse momento que haverá um levantamento das soluções possíveis para enfrentamento daquela realidade e, nesse contexto, há uma intensa disputa dos atores em questão, denominados stakeholders, para o levantamento de soluções mais convergentes aos seus ideais e interesses. Neste sentido, Ruz (1998, p.7) afirma que,

[...] é um dos mais importantes momentos do processo decisório, porque é quando se colocam claramente as preferências dos atores, manifestam-se os seus interesses e é então que os diversos atores entram em confronto. Cada um deles possui recursos de poder: influência, capacidade de afetar o funcionamento do sistema, meios de persuasão, votos, organização, etc. E cada um deles possui preferências.

Uma preferência é a alternativa de solução para um problema que mais beneficia um determinado ator.

Quanto à avaliação das alternativas espera-se que ela deva ser objetiva e racional, para cada alternativa pensada, levantando-se aspectos fundamentais como, por exemplo, a viabilidade financeira, legal e política, os recursos para execução e os desdobramentos dessa decisão. Existem inúmeras respostas e soluções a um mesmo problema, destacaremos alguns modelos que dizem respeito à formulação, entre eles: Racional (SIMON, 1957) e Incremental (LINDBLOM 1959; 1979).

H. Simon (1957) trouxe o entendimento da racionalidade limitada dos decisores públicos (policy makers), gerando uma necessidade de racionalização da política pública para atenuar essa limitação. Souza (2006, p. 23) explica que,

[...]a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultado desejado[...]

Desta forma, o modelo racional caminharia contrariamente a essas falhas, buscando maximizar a racionalidade através da busca por informações perfeitas e tratamento objetivo e lógico. Já o modelo incremental de Lindblom (1959; 1979) entende que os decisores públicos formalizam escolhas a partir da comparação de apenas um espectro de alternativas existentes. Sendo assim, a alternativa escolhida é capaz de produzir certa mudança tendo em vista as políticas existentes. Souza (2006, p. 23) versa que Lindblom,

[...] propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio[...]

Esse modelo revela o aspecto das relações de poder existentes nas tomadas de decisão, uma vez que, os tomadores de decisão analisam, previamente, os limites de suas escolhas, que, normalmente, esbarram nas relações de poder e no horizonte histórico em que eles atuam, assim, não existem soluções perfeitas, existem soluções mais viáveis frente aos recursos e possibilidades.

Há a necessidade de se destacar uma questão fundamental a todas as políticas: a alocação de recursos. É impossível pensar a tomada de decisões fora de certos horizontes históricos, pois a alocação de recursos é um processo contínuo. Afinal, as decisões do presente ficam restritas e, na maioria dos casos, condicionadas a pactuação de recursos no passado recente, seja pelo governo ainda em exercício ou por gestões anteriores. Visto isso, apenas uma pequena parcela dos recursos é disponibilizada para destinação em novas soluções, reduzindo expressivamente a área de atuação voltada às políticas públicas. O processo de tomada de decisão, em si mesmo, limita-se àquilo que é possível de ser alocado num momento preciso do tempo. Complementarmente, na luta pelos escassos recursos financeiros surgem relações de cumplicidade setorial, tendo como objetivo comum a obtenção de um montante - o maior possível - de recursos para a sua respectiva área política (RUA e ROMANINI, 2013).

A análise da formulação se demonstra importante para o objeto de análise do presente estudo pois é fundamental entender como foram os processos de construção da política. É preciso entender quais foram os atores envolvidos e, além disso, verificar a se as expectativas dos *stakeholders* foram levadas em conta, uma vez que, os envolvidos são portadores de expectativas diversas e isso impacta diretamente na legitimidade da política proposta. Uma formulação mais colaborativa e democrática é um caminho mais árduo, contudo a longo prazo é extremamente benéfico alinhar as expectativas dos *stakeholders*. Concluídas as noções acerca da formulação de políticas públicas, o estudo segue esclarecendo os conceitos de implementação e avaliação das políticas públicas.

### 3.3. Implementação

A fase de implementação é aquela onde as ações formuladas previamente se materializam, se aproximando, ou não, dos objetivos da política e das metas planejadas; essa fase “[...] corresponde à execução de atividades que permitam que ações do governo sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação de políticas” (SILVA e MELLO, 2000, p. 4).

É nesse momento que a política planejada no momento da formulação toma vida desdobrando-se em planos, programas e projetos governamentais. Segundo Hill (1993),

a implementação possui poder de transformar as políticas e influenciam seu desenho por ser o momento no qual o planejado entra em ação, e desse modo, ajustes são realizados a partir de sua execução.

Para uma boa implementação, seriam necessárias algumas condições prévias: (i) aporte suficiente de recursos e disposição de tempo hábil; (ii) a relação de causa de determinado problema e efeito da solução respectiva deve balizar a política que será implementada, ainda assim, tal relação precisa ser direta; (iii) espera-se completo entendimento e concordância quanto aos objetivos a serem atingidos; (iv) existência de somente uma agência implementadora, não dependente de outras agências para seu sucesso e comunicação. E, finalmente espera-se que além de clara e bem definida, que a (v) coordenação seja perfeita entre os diversos elementos envolvidos no programa (RUA, 1998).

O processo de implementação das políticas públicas tem, na ciência política, dois enfoques hegemônicos e antagônicos- estes seriam o modelo *Top-Down* e o *Bottom-Up*. O primeiro modelo ou “de cima para baixo” é caracterizado por uma maior relevância e preocupação com a fase da formulação, de modo que a implementação deverá seguir exatamente os preceitos definidos no momento da formulação. O enfoque *top-down* é também conhecido como “Implementação Programada”, contando como ponto de partida a asserção de que a implementação se inicia com uma decisão do governo central, a qual define a relação dos objetivos da política pública, determinados a nível de liderança política, e os meios a serem mobilizados exclusivamente diferentes níveis de burocracia a fim de atender os resultados pretendidos, da forma mais fiel possível (RUA; ROMANINI, 2013).

É possível depreender desse modelo uma estrutura linear da política pública, desconsiderando as influências, interpretações e discricionariedade dos burocratas implementadores. Essa visão clássica do ciclo de política pública (*policy cycle*) não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores sobre a formulação da política. Em outras palavras, não considera o *policy cycle* como um processo. Essa corrente crê numa visão simplória do setor público, acreditando na informação perfeita e abundante, recursos ilimitados, hierarquia e controle perfeitos, clareza de objetivos, bem como a certeza de que todos os atores partilham dessas mesmas intenções, regras perfeitas e uniformes. A implementação é entendida, fundamentalmente, como um jogo de uma só

rodada onde a ação governamental, expressa em programas ou projetos de intervenção, é implementada de cima para baixo (SILVA, MELO, 2000, p. 5).

De acordo com Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53),

[...]o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para estes autores as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas, na realidade, estão sujeitas à interpretação. Desta forma, as mesmas estão expostas a uma reconstrução por parte dos implementadores. Essa visão vem reforçar a ideia de que o modelo *top-down* possui uma fundamentação muito ingênua e destacando uma baixa influência das ações dos implementadores nos produtos das políticas. Assim, o mesmo preza pela rigorosa execução do que foi pensado na etapa de formulação.

Por sua vez, o modelo *Bottom-Up* surgiu a partir de vários questionamentos acerca das propostas do modelo *Top-Down*, afastando-se da concepção de definição de política pública concentrada no topo da estrutura política. Este modelo aproximou-se da ideia de que o desenho da política não é definitivo, mas sim, passível de modificações, mais do que se concebia, à medida que são implementados.

O modelo bottom-up ou “de baixo para cima” caracteriza-se pela maior liberdade dos burocratas e outros atores de modelar a implementação de políticas públicas. Os implementadores têm maior participação na análise do problema e posterior estudo de solução durante a implementação, de modo que esse processo é avaliado pelos resultados alcançados a posteriori, em vez de se medir a obediência às regras prescritas pelos formuladores (LIMA e D’ASCENZI, 2013, v. 21).

Nesse sentido, destaca-se uma alcunha dada por Lipsky (1980) para esses burocratas implementadores das políticas públicas: são os chamados de *street-level bureaucrats* – ou burocratas “de nível de rua”. No estudo presente esses seriam os professores, que relacionam-se diretamente com o público alvo da política. Segundo Lipsky (1980), há três características elementares do trabalho desses burocratas. São elas: i) Eles lidam regularmente com os cidadãos; ii) Possuem certo grau de independência da estrutura

burocrática, apesar de fazerem parte desta, uma vez que têm poder de tomar certas decisões – a discricionariedade; iii) Suas decisões em direção ao público-alvo da política pública com a qual lida geram potencial impacto.

Destarte, Oliveira (2014), baseia-se na assertiva de que não se pode exigir que os burocratas de rua tomem decisões baseadas em soluções formuladas de maneira abstrata na fase da formulação. Então, o poder decisório desses agentes torna-se fundamental para que os programas atendam adequadamente o público-alvo, ajustando a política à realidade, já que as regras pré-definidas na formulação nem sempre levanta todos os casos concretos.

O modelo bottom-up entende a implementação de políticas públicas como um composto de interação entre os agentes implementadores e a população alvo. A partir do conjunto de ideias e valores individuais, provoca-se mudanças na política pública (OLIVEIRA, 2014). A partir disso podemos concluir, portanto, que mesmo que duas políticas, focalizadas em locais distintos podem e possivelmente terão, resultados completamente diferentes.

Por fim, cabe pontuar que na visão bottom-up, a implementação é tida como um processo autônomo, no qual ocorre a tomada de decisões críticas para a política pública. Essas decisões divergentes da formulação dos burocratas do nível de ocorrem a partir do momento em que se verificam conflitos entre as competências dos órgãos envolvidos, brechas e ambiguidades legais, e processos muito de formulação pouco democráticos. Nesse sentido, os street level bureaucrats, por possuírem espaço e discricionariedade para a tomada de decisão, exercem um papel fundamental no sucesso ou na falha da política, criando-se, assim por dizer, uma nova política, instituindo-se como fonte de informações para o processo de formulação, gerando um caráter não linear do policy cycle.

Nessa medida, o entendimento da fase de implementação se demonstra vital para a análise deste estudo, uma vez que, assumimos que o caminho a ser percorrido para elaborar e implementar uma política pública é traçado nas trilhas do contraditório entre dois mundos: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial, demonstrados pelo antagonismo de seus ideários pelos gaps entre a política pensada, formulada e a sua real implementação. Por fim, concluídas as bases acerca do processo de implementação, caminhar-se-á ao entendimento da avaliação das políticas públicas.

### 3.4. Avaliação

No âmbito das políticas públicas, o monitoramento e avaliação tem crescentemente ganhado importância, uma vez que, a gestão pública se orienta, cada vez mais, pela busca de resultados e maior capacidade de gestão dessas políticas. A decisão de se aplicar recursos em uma ação pública sugere o reconhecimento do valor de seus objetivos pela sociedade.

Assim sendo, a avaliação deve verificar o cumprimento dos objetivos e validar ininterruptamente o valor social incorporado à consecução desses objetivos (MOKATE, 2002, apud RUA; ROMANINI, 2013)

A avaliação contemplaria a última parte do *policy cycle*, contudo, apesar de ser considerada a última fase, o ciclo de políticas públicas tem a característica fundamental de retroalimentação, desta forma não se cabe pensar em uma estrutura linear na qual o ciclo se encerra nesse último momento. Segundo Rua e Romanini (2013, p. 110) a avaliação é entendida como

[...] um exame sistemático de quaisquer intervenções planejadas na realidade, baseado em critérios explícitos e mediante procedimentos reconhecidos de coleta e análise de informação sobre seu conteúdo, sua estrutura, seu processo, seus produtos, sua qualidade, efeitos e/ou seus impactos.

Desta forma, entende-se que essa fase perpassa por uma coleta de dados e informações, que podem ocorrer a partir do monitoramento da política, para, a posteriori, produzir feedbacks acerca das etapas anteriores, identificando onde ocorreram falhas e definir como corrigi-las. Nesta fase são analisados se os objetivos propostos foram alcançados a partir de critérios pensados a priori.

Ainda em relação à definição do tema, mas não se objetivando esgotar toda a discussão sobre avaliação, é possível dizer que a mesma trata de [...] (i) examinar novamente, com juízo crítico e face às mudanças subsequentes, a justificação lógica do programa em termos da adequação dos seus objetivos e estratégias (relevância) para superar as limitações identificadas; (ii) comparar a consecução das metas reais com as estabelecidas, identificando as razões de sucesso e insucesso; (iii) verificar a eficiência dos procedimentos utilizados na execução do programa e da qualidade do desempenho gerencial; (iv) determinar a eficiência

econômica do programa; (v) determinar e traçar a causalidade dos efeitos e impacto do programa e, (vi) identificar as lições aprendidas e propor recomendações, de modo a reforçar os acertos e/ou, se necessário, ajustar, reorientar e modificar objetivos, metas, arranjos organizacionais e recursos (BUVINICH, 1999, p. 19).

Nesse sentido há que se ressaltar que a avaliação necessariamente remete a introdução de juízos valorativos, de modo a verificar se as pretensões estabelecidas estão sendo alcançadas. O processo avaliativo denota relevância não somente pelos resultados das comparações das metas reais e planejadas, pela verificação de eficiência econômica e pelos pontos supracitados, a avaliação se torna necessária e fundamental, pois, normalmente, as decisões políticas de suspensão, ou não, de alguma política são baseadas no processo avaliativo.

A avaliação pode assumir diversas tipologias dependendo dos autores estudados, uma delas analisa o conteúdo, podendo focar-se nos processos, nos resultados ou nos impactos. Também pode ser feita em momentos diferentes, *ex ante* (antes) ou *ex post* (depois), por agentes externos ou internos ou em relação à sua função, a explicitar, somativa ou formativa. A categorização da avaliação por conteúdo é variante de autor para autor, contudo aqui será exposta a conceituação de Gambi (2010), que propõe as subclassificações supracitadas: avaliação de impactos, de resultados e de processos. A avaliação dos processos relaciona-se com a noção de eficiência, remontando a relação entre os recursos empregados e o cumprimento dos objetivos. Por sua vez, a avaliação de resultados, volta-se ao critério da eficácia, que analisa o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos, sem contabilizar os recursos empregados. Por fim, a avaliação de impactos leva em consideração o parâmetro da efetividade, indo além dos critérios anteriores, pois implica numa análise dos efeitos ou impactos das políticas, que são resultados que só podem ser apreciados a médio/longo prazo, já que envolvem modificações em padrões mais rígidos.

De acordo com o critério do momento da avaliação, esta pode ocorrer em três etapas: antes (*ex ante*), durante a execução (*on going*), ou depois (*ex post*). A avaliação *ex ante* se inicia no momento em que se define o problema ou a necessidade que justifica a política, programa ou projeto, integra as discussões em torno da formulação das alternativas e envolve a tomada de decisão, informando sobre os seus riscos e limitações, vantagens a maximizar, consistência entre objetivos e meios, viabilidade e suficiência dos insumos,

pertinência das soluções à esfera de atuação das organizações envolvidas na intervenção pretendida. A avaliação ex post é concebida sem relação com planejamento e nem mesmo com o processo de implementação, sendo desenhada quando a política, programa ou projeto já se encontra consolidado ou em fase final, é nela onde há o cálculo do custo efetivo de cada alternativa tendo como referência os valores efetivamente despendidos (RUA; ROMANINI, 2013).

A Avaliação Formativa, ou “retroalimentadora”, tem por função proporcionar informações úteis à equipe gestora da política para que possa aperfeiçoar o mesmo durante o ciclo da execução, ou aos planejadores, para que possam realizar a atualização contínua dos programas/projetos, de modo a maximizar seus objetivos. Por sua vez, a Avaliação Somativa tem por função subsidiar decisões sobre continuidade ou não de um programa/projeto, redimensionamento do público-alvo, mitigação de efeitos colaterais, etc. (RUA; ROMANINI, 2013).

Todavia, os desafios são uma realidade recorrente na avaliação de políticas públicas. Em primeiro lugar, está a limitação vinculada às fontes de informação, por exemplo, os registros administrativos, cujos dados que são criados não atendem ao que a avaliação necessita esclarecer. Ou então, dados dos beneficiários da política que em alguns casos não são totalmente confiáveis ou precisos o suficiente. Dessa maneira, o avaliador precisa conviver com essas brechas e tentar vencê-las. Outro fator que precisa ser superado e que precisa converter-se em boa prática, é tornar a avaliação um processo contínuo. Isto é, ela precisa ser capaz de diagnosticar alterações de contexto no decorrer do tempo, de maneira a realimentar e atualizar as inúmeras políticas, com seus respectivos programas e projetos.

Por fim, Rua e Romanini (2013, p. 108) propõem também que “[...] é necessário abrir possibilidade da avaliação de políticas públicas orientada para inovação, ou seja, é uma avaliação baseada na reprodução de simulações para um levantamento de estratégias e expor linhas de ação que é elaborada em momento anterior à formulação.”

Nesse sentido, o monitoramento se diferencia da avaliação, por ser composto por um procedimento contínuo de conferência de processos, produtos e impactos das ações executadas. Levando isso em consideração, os produtos da avaliação possuem um caráter mais profundo (relatórios complexos e densos), uma vez que o monitoramento precisa lidar

com respostas às demandas em um curto espaço de tempo (sumários de dados parciais), afinal suas entregas subsidiam decisões capazes de mudar a condução das políticas, programas e projetos. Então, “[...] é o exame contínuo de insumos, atividades, processos, produtos (preliminares, intermediários e finais) de uma intervenção, com a finalidade de otimizar a sua gestão, ou seja, obter mais eficácia, eficiência e, a depender do alcance do monitoramento, efetividade.” (RUA, ROMANINI, 2013, p. 111).

Concluído o detalhamento da organização e operacionalização do ciclo de políticas públicas, agora cabe destacar o funcionamento do ciclo empregado à política de inclusão no ensino básico de educação no Estado de Minas Gerais.

#### 4. METODOLOGIA

Com base no objetivo deste trabalho, analisar a política estadual de educação inclusiva, o tipo de pesquisa realizada corresponderia, de acordo com a classificação de Perovano (2014), à pesquisa descritiva. O emprego deste método para desenvolvimento da análise, objetiva: [...] à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser compreendida como um estudo de caso em que, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação do efeitos resultantes em uma empresa, sistema de produção ou produto (Perovano, 2014, p.17).

Em relação à conceituação supracitada, cabe salientar que a política de educação especial, especificamente a política inclusiva, já está consolidada, não apenas frente ao seu embasamento e apoio legal, mas também frente ao grande volume de análises e pesquisas já elaboradas nessa área. Desta forma, é possível dizer que a pesquisa sobre a política de educação inclusiva tem caráter descritivo analítico. Cabe evidenciar que o objetivo do presente trabalho perpassa identificar como vem acontecendo a implementação da política de educação inclusiva, voltada à educandos com deficiência, na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais em comparação com o seu desenho.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram realizadas pesquisas bibliográficas, voltadas à construção de um referencial para fins comparativos e levantamento de dados com a pesquisa de campo. Em relação à pesquisa bibliográfica, o trabalho buscou produzir um apanhado sobre pesquisas e trabalhos acadêmicos já realizados na área, para subsidiar as reflexões e análises produzidas no presente trabalho. Também procurou pesquisar as leis federais e as leis estaduais. Além delas, foram analisadas atas de reuniões, relatórios, e outros documentos formais gerados pelo DESP.

Foram escolhidas duas escolas<sup>30</sup> para execução de visitas voltadas à observações de campo e realização de entrevistas. A escolha das escolas justifica-se por serem possuidoras de um maior contingente de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em relação as escolas, foram

---

<sup>30</sup> Estas escolas foram denominadas aqui de A e B de modo a assegurar o seu sigilo.

apontadas duas da rede de ensino básico regular da rede pública do governo do estado de Minas Gerais no município de Belo Horizonte.

Considerando que quando se refere à política pública de inclusão, todas as escolas públicas do governo do estado de Minas Gerais deverão matricular e permitir o acesso de alunos com deficiência. Desta forma, seria impraticável analisar as condições como vem se processando em todas elas. Mesmo em uma amostragem estatisticamente válida, seria difícil proceder a análise das condições de inclusão, pois o número de estabelecimentos espalhados pelo território do estado é muito grande. Assim, optou-se pelo o estudo de caso e tomou-se duas unidades que atendem um grande número de alunos com deficiência. Este número não permite ver toda a realidade das unidades escolares no estado, contudo, permite ver como duas delas estão sendo preparadas e estão agindo para incluir indivíduos nestas condições.

Para este trabalho optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa. A escolha pela pesquisa qualitativa, por meio das entrevistas, relaciona-se à necessidade de buscar informações em profundidade sobre o tema, uma vez que a mera análise da política de educação inclusiva não seria capaz de demonstrar as diferenças entre a política planejada e a real execução da mesma nas escolas. Porém, cabe destacar que a pesquisa qualitativa terá caráter dedutivo, uma vez que a realidade de apenas duas escolas não corresponde a da totalidade das unidades escolares. Entretanto, é possível fazer deduções do todo a partir de observações de fragmentos dessa realidade.

Para obtenção dos dados referentes à pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, aquelas em que o entrevistador possui liberdade para conduzir a entrevista na direção que considerar adequada, porém com um roteiro prévio. Optou-se por realizar as entrevistas com quatro gestores da política pública da DESP, com dois diretores e treze professores das escolas, que são os seus implementadores. Procurou-se abarcar ao menos um professor por aluno com deficiência, ou seja, para cada aluno com deficiência houve, pelo menos, uma entrevista com um professor de sala de aula regular.

Por fim, cabe destacar que as conceituações expressas sobre inclusão e os conceitos em relação ao ciclo de políticas públicas serão fundamentais para as análises que serão apresentadas nas próximas seções.

## 5. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO DO GOVERNO DE MINAS GERAIS

### 5.1. O processo Formulação da Política de Educação Inclusiva

O presente capítulo retrata os principais resultados obtidos pela pesquisa documental, bibliográfica, pelos dados do arcabouço legal federal e estadual e pelas entrevistas. Buscou-se analisar como se deu o processo de formulação da política pública de educação inclusiva em Minas Gerais.

Inicialmente cabe reflexão acerca das principais Legislações no âmbito Federal, uma vez que estas se demonstram basilares para as legislações estaduais. Segundo gestora da SEE,

O atual desenho da política de educação especial foi construído com base documento do MEC/2008 da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e de toda a legislação nacional e estadual que garantem o direito ao estudante com deficiência (Entrevistada A).

Analisar-se-á, portanto, as Leis e Resoluções federais consideradas mais relevantes pela DESP de Minas Gerais, para, posteriormente, serem feitas análises das principais leis estaduais. Segundo essa diretoria, essas leis federais seriam: Lei 9394 de 1996 LDBEN, Resolução CNE/CEB nº 2, Resolução CNE nº 4/2009, Decreto nº 7.611/2011, Lei nº 12.764/12, o guia MEC/2008 da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Lei 13146/15.

Cabe sublinhar, neste momento que a análise da legislação e das entrevistas com os gestores da DESP se volta ao diálogo com o referencial teórico supracitado, a citar: os modelos de educação especial e o ciclo de políticas públicas. As variáveis de análise focam-se no entendimento da intenção legal, de modo a aproximar a lei aos modelos *one-track*, *dual-track* ou *multi-track*.

Além disso, nessa seção buscou-se entender o processo da formação da agenda, tentando compreender como a educação inclusiva adentrou a agenda governamental federal e como foram os processos de construção da política, analisando se eles foram

colaborativos/participativos ou mais impositivos. Destarte, cabe reflexão em relação ao modo pelo qual a educação especial adentrou a agenda do governamental.

Destarte, a pressão social para inclusão de indivíduos nos sistemas sociais e educacionais vem de longa data. Em 1948, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A presente Declaração afirmou ser elementar a educação gratuita e obrigatória. Esta lacuna entre a retórica e a realidade, associada a dados e fatores como as disparidades de gênero e a exclusão de crianças com deficiência levou o organismo mundial a executar uma série de Declarações e convenções. (MITCHELL, 2009). Esse movimento internacional gerou reflexões, principalmente, na área educacional, no que diz respeito à necessidade de mudança da prática do professor face à diversidade, isso impulsionou o país a desenvolver ações nesse sentido. Segundo Laplane (2007),

As políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a *educação para todos*, não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, à cultura, entre outros. Se por um lado, o sistema escolar se alinha com a legislação internacional e com postura mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas, por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente as políticas inclusivas (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 5).

Nesse sentido a pesquisa caminha entendendo como se deu o processo de formulação de modo a verificar as suas limitações no decorrer da implementação. Por conseguinte, o Brasil foi signatário de algumas convenções como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), que, juntas induziram o governo brasileiro a incluir na agenda a temática da inclusão de indivíduos com deficiência.

Assim, a Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, desde a sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis: da creche, desde então incorporada aos sistemas de ensino, às universidades. Além de todas as outras modalidades de ensino, incluindo a educação especial, profissional, indígena, no campo e ensino a distância. (Brasil, 2010)

Antes de adentrarmos a lei em si, é importante analisarmos como foi o histórico de tramitação desta lei, de modo a verificar se sua formulação teve natureza exclusiva do poder executivo ou se houve abertura para uma maior participação democrática na definição da LDBN. Por conseguinte, nas narrativas sobre a tramitação e desdobramentos da LDB/1996 feitas por Iria Brzezinski, a autora, sustenta a assertiva de que

[...]as políticas educacionais brasileiras que se materializaram na LDB/1996 não foram definidas exclusivamente pela burocracia do Poder Executivo, nominado aqui Ministério da Educação (MEC), que se consagrou vencedor por uma ‘manobra regimental’ nos momentos de votação do Substitutivo de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro no âmbito do Poder Legislativo, no Senado da República. O Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB (Fórum), legítimo representante do mundo real, por intermédio de entidades da sociedade civil que o compunham, também logrou êxito em um ou outro dispositivo da lei, porque acompanhou *pari passu* as tramas legislativas no Congresso Nacional e participou dos debates e embates entre os dois mundos que se confrontavam tanto no campo das ideias como no das práticas. Atento às negociações que se faziam nos bastidores do Congresso entre os parlamentares, o Fórum, estrategicamente, conquistava espaço para apresentar as suas propostas aos legisladores simpatizantes com a causa da educação pública e fazia valer seus interesses em defesa desta educação, gratuita[...] (BRZEZINSKI, 2010, p.186).

Por conseguinte, como se pôde observar na citação acima, a LBDN contou com a participação de algumas organizações da sociedade civil por meio dos fóruns, já que uma participação mais ampliada não fez das ações do governo naquele momento. Este fato se demonstra relevante de sobremaneira, uma vez que a participação social traz maior legitimidade para o processo de tramitação legal e instituição das leis. Contudo, mesmo como uma participação menor na sua formulação, a Lei 9394/96 veio ocupar um vazio no marco regulatório da educação brasileira.

Em relação ao seu conteúdo, a LDBEN de 1996 traz um recorte exclusivo sobre a educação especial em seu capítulo V. Esse fato por si deve ser comemorado, uma vez que, ao voltar-se inteiramente à educação especial, o poder público assinala um maior comprometimento ao tema. Cabe destaque ao seu artigo 58 que discute sobre o lócus ao qual o alunado com deficiência deve ocupar. Seu texto expressa,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (Brasil, 1996)

Cabe, nesse sentido, uma reflexão frente ao uso da palavra “preferencialmente”. O termo escolhido abre brecha à interpretação de que esse ensino poderia ou deveria ser executado em núcleos exclusivos, não captando em sua completude a ideia da inclusão. Mitchell (2010) reverbera que a distribuição desse público alvo em salas de aula regulares e adequadas à idade é uma condição necessária para a educação inclusiva. Ainda em relação ao Artigo 58, a LBDEN dispõe em seu § 2º,

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Ao expressar que, o atendimento educacional possa ser feito em núcleos exclusivos, o atrelando às condições e capacidades específicas do aluno, a intenção da lei demonstra que o próprio alunado deveria se adaptar para se encaixar na escola comum, não o contrário. No conceito de inclusão expresso por Mitchell, a educação inclusiva depende que educadores em todos os níveis do sistema estejam comprometidos com sua filosofia subjacente e estejam dispostos a implementá-la, não atribuindo responsabilidade pelo sucesso ou fracasso somente aos indivíduos. Por conseguinte, nesse mesmo sentido, segundo Laplane (2007),

Muita análise crítica foi necessária para desmontar esse discursos e denunciar seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que introjetavam o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles (APPLE, 1989, BAUDELLOT & ESTABLET, 1977, BOURDIEU & PASSERON, 1975, GIROUX, 1986, SAVIANI, 1989 *apud* GÓES; LAPLANE, 2007, p. 12).

Desta forma, o efeito dos discursos de que na escola todos são iguais e as oportunidades são as mesmas resultou em culpabilização dos alunos, principalmente os com deficiência, considerados, muitas vezes, “incapazes de aprender”. Desta forma, os educadores devem estar convencidos de que o aluno com deficiência, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência mental, tem capacidade de aprender, não da mesma forma que os outros, mas sim, dentro de suas capacidades e limitações.

No Artigo 59 desta lei que trata da inclusão de indivíduos com deficiência, é expresso que,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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; (Brasil, 1996)

Em relação aos currículos das escolas, argumenta-se aqui que estes devam ter um programa único, isto é, na medida do possível, acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Contudo, fazer adaptações ou alterações adequadas no mesmo, é uma questão central para a educação inclusiva (MICHELL, 2015). Nessa perspectiva, a lei assume que os currículos deverão ser específicos para aqueles alunos com deficiência, não demonstrando haver, portanto, um currículo único a ser seguido que possa incorrer de adaptações específicas ao aluno com deficiência. Em relação a terminalidade específica, há de se levantar um ponto relevante acerca da idade mental de muitos alunos com deficiência, principalmente aqueles com distúrbios mentais mais severos. Nesse sentido, a lei garante que esses alunos concluam os ensinamentos, mesmo não atingindo o nível esperado, contudo podem ser levantados questionamentos acerca da intenção por detrás dessa conclusão, uma vez que, esses alunos precisariam de uma maior flexibilização do tempo para um melhor aproveitamento didático

Caminhando para a análise da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, cabe dizer que esta instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem deficiência, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Em seu Artigo 2º, a resolução expressa,

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação

de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos

Essa nova lógica institucional exigiu dos sistemas de ensino uma reestruturação dos seus projetos políticos pedagógicos, de modo a se adaptarem e se organizarem para o atendimento do público com deficiência. Em consonância com esses entendimentos, cabe ressaltar o artigo 7º que expressa,

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica

Portanto, essa nova legislação denota uma evolução em relação à anterior no caminho da inclusão, pois tornou obrigatória a matrícula e o atendimento de alunos com deficiência nas salas de aula regulares dos sistemas de ensino. E explicita, sobremaneira, o quesito da qualidade do processo formativo. Essa Resolução destacou-se por normatizar os pressupostos da educação inclusiva, presentes no debate internacional. No âmbito da política educacional brasileira ela incluiu a educação especial na educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. Para tanto, delegou aos sistemas de ensino a responsabilidade de executar a educação inclusiva. (GARCIA, 2004).

Contudo, em seu artigo 9, foi indicado que o mesmo deve ser feito na escola regular. Ademais, os alunos da educação especial poderão, “extraordinariamente”, ser atendidos em classes e escolas especiais. Destarte, é perceptível a manutenção do modelo *dual-track* como expresso a seguir,

Art. 9 o As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

A lei, em seu artigo 5º, prossegue definindo quem são os alunos com deficiência, como exposto a seguir,

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Ademais, é perceptível que os contornos acerca do público alvo da política de inclusão começaram a ser pontuados com uma maior clareza a partir desta resolução. Além disso, foi utilizada a terminologia "alunos com necessidades especiais", definidos como todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânica, despertando o interesse para uma maior diversidade. Com vistas a se identificar o público com deficiência, a lei declara que

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

O artigo deixa explícito a necessidade de cooperação entre o corpo docente, o setor responsável pela educação especial no Sistema, a família e o Sistema de saúde para que a identificação de um aluno com deficiência seja mais respaldada e acertada. Seu artigo 8º prevê a organização das classes comuns e perpassa por diversos pontos a serem citados,

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

Nesse sentido, é observável que a lei pontua a capacitação e especialização não apenas dos professores das classes especiais, mas também os professores regentes de sala de aula regular, de modo que o alunado com deficiência possa aproveitar satisfatoriamente todos os períodos que se encontra na escola. A qualificação do professor é fundamental ao processo de inclusão, uma vez que, se o professor não estiver preparado para a diversidade ele não conseguirá desenvolver verdadeiramente e eficientemente as capacidades dos alunos com deficiência.

Em sua Alínea II, a resolução prevê a distribuição desses alunos pelas várias classes, de modo a coibir o aglutinamento desse público em uma única sala de aula. Assim, a resolução entra em consonância com o critério de posicionamento pontuado por Mitchell, no qual a distribuição desse público alvo se demonstra fundamentalmente necessária para evitar a segregação destes indivíduos. Cabe ainda pontuar o reconhecimento do benefício generalizado da inclusão, em consenso com Vygotsky (1989), que assinala a convivência em sala de aulas regulares, por todos os alunos, como sendo extremamente benéfica, uma vez que são nos processos de interação-interlocução (entre os adultos e crianças e entre as crianças em si) e das atividades colaborativas que o público com deficiência se apropria de habilidades e conhecimentos, o desenvolvimento da inteligência é entendido como um produto dessa convivência. Além disso, a convivência diária dos outros alunos com o público com deficiência reforça, de sobremaneira, o projeto social da inclusão, uma vez que é na convivência que os preconceitos vão esvaindo-se e tomando lugar pelo respeito às diferenças.

Em sua alínea III, é perceptível uma evolução frente à legislação anterior, uma vez que são assinaladas adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos. Desta forma, a resolução identifica conteúdos básicos e comuns a todo alunado, entrando em concordância ao currículo único proposto por Mitchell (2010). Em seu artigo 11,

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Além de prever metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, como pôde ser observado anteriormente, o artigo 11 traz à tona a intenção de buscar métodos cientificamente válidos para aperfeiçoamento do ensino. Essa necessidade se demonstra em consonância aos processos de adaptação do ensino e de avaliação proposto por Mitchell. Ressalta-se, contudo, que a as escolas não devam apenas buscar parcerias com instituições de ensino superior, mas também fundamentar-se em teorias avaliada por terceiros, publicadas em revistas e jornais, sustentáveis, replicáveis em escolas com diversas configurações e capazes de demonstrar evidência de eficácia (MITCHELL. 2015).

Neste mesmo artigo, em suas alíneas IV e VIII, verifica-se a preocupação no desenho da política de inclusão, em considerar o apoio pedagógico especializado e uma temporalidade flexível para os alunos com deficiência. Na verdade, reconhece-se e determina os apoios para estes indivíduos e, ao mesmo tempo, entende-se que o tempo escolar para estes alunos deva ser diferenciado, considerando as suas limitações frente aos outros alunos que tem o seu tempo de escolarização altamente regulado pela legislação. A seguir é apresentado as referidas alíneas,

- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
- VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série.

Em relação à Resolução CNE nº 4, de 2 de Outubro de 2009, esta Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Seu artigo 2º propõe a

execução desses serviços de modo complementar e suplementar à educação regular, segundo o mesmo,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Desta forma, o alunado com deficiência teria a oportunidade de um atendimento maior e mais especializado nas salas de recursos multifuncionais, voltado a desenvolver habilidades para a suplementação do ensino regular. Assim, esse atendimento volta-se a assegurar que os alunos com deficiência aprendam o que é diferente do currículo único e o que é necessário para que estes possam ultrapassar as barreiras impostas pelos tipos de deficiência existentes.

Seu artigo 9º coloca que a elaboração e a execução do plano do AEE<sup>31</sup> é responsabilidade do professor da sala de recursos. Contudo, a referida norma explicita a necessidade de cooperação entre os professores regentes, as famílias e outros setores, de modo a garanti-lo. Como ficou expresso a seguir,

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Dando seguimento à análise do arcabouço federal, foi ressaltada a LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

---

<sup>31</sup> O AEE, “atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais.” (MEC 2006, p. 8)

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Este artigo com suas alíneas asseguram o direito de inclusão plena para indivíduos com esta patologia. Percebe-se que a referida lei está na direção apontada por toda a legislação que se opõe a segregação destes indivíduos. Além disso, no seu Artigo 3º expressa garantia do acesso à educação e ao ensino profissionalizante ao público com autismo. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. Na verdade, garante-se assim o direito de acesso a rede pública regular de ensino para este público alvo. Isto está de acordo com que os autores defendem como inclusão (MITCHELL, 2015, FERNANDES; GLATT, 2005)

O guia MEC, lançado em 2008, trata sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Traz em seu bojo a ideia de que a educação inclusiva foi fundamentada num movimento mundial em apoio à concepção de direitos humanos. Neste sentido entende-se que é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, voltada ao enfrentamento de práticas discriminatórias e a criação de alternativas para superá-las, com vistas a promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

O guia dá seguimento expressando os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elencando: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para

promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: i) transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; ii) Atendimento educacional especializado; iii) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; iv) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; v) Participação da família e da comunidade; vi) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e vii) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Desta forma, a política evidencia, de sobremaneira, o papel central da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008).

A PNEE (MEC 2008) inaugurou um novo marco teórico na educação brasileira. Define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização. Há, a partir dela, um abandono da ideia de educação especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011). A maioria dos estudiosos da educação inclusiva, explícita ou implicitamente, declarou que a inclusão se refere ao posicionamento de todos os alunos nas escolas em salas de aula regulares, independentemente do seu nível de habilidade (LUCIAK & BIEWER, 2011, apud MITCHELL, 2015, tradução nossa). Assim, é possível assumir que a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva caminha em definitivo ao modelo One-track, no qual todos os alunos são posicionados em um único sistema de ensino, no caso, as salas de aula regulares.

Antes de adentrar as diretrizes, o guia dá a conceituação do que seria considerado deficiência, e a partir dessa conceituação,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 11)

Observa-se que essa política induz os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências e adota, portanto, uma visão mais ampla do conceito de deficiência. Além disso, há uma evolução frente à Resolução anterior pois retira o foco e deixa de culpabilizar os alunos,

transferindo para a escola o papel de responsabilidade frente ao acesso e aprendizagem dos seus alunos.

Em relação às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse guia inicialmente expressa que,

é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

O atendimento, portanto, começaria na educação infantil<sup>32</sup>. Nessa direção, o guia vai de encontro com as ideias de Vygotsky, expressando que,

Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 12)

A política garante a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado elencando como função do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes. Além disso, garante que o AEE seja realizado mediante,

[...] atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da LIBRAS, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 12)

Estipula-se que esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. E precisa se diferenciar do ensino regular.

---

<sup>32</sup> Educação infantil está relacionada ao processo de formação das crianças de 0 a 6 anos de idade nos sistemas e redes de ensino.

No ensino infantil, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Desta forma, a lei expressa uma separação da saúde e da educação, determinando que haja cooperação entre os serviços, mas não garante um corpo de profissional como Mitchell (2015) reverbera.

Ademais, garante a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras a ser desenvolvida no ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais. Além disso, a lei prevê o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. Ao prever o ensino da Libras para o restante dos alunos, a lei amplia a inclusão, garantindo que os alunos com surdez possam, realmente, interagir com os demais, e não apenas com seus pares. Essa garantia estende-se ao ensino do Braille, para alunos cegos. O cenário proposto na lei, assegura a inclusão de fato como prevê Mitchell (2015).

Em relação ao processo de avaliação dos estudantes com deficiência deve acontecer de maneira diferenciada, assegurando-lhes meios para que possam expressar o que aprendera na escola. Assim, em consonância com o que prescreve os analistas, a lei pondera ainda que a avaliação pedagógica deva ser um,

(...)processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 13)

Em relação aos apoios escolares voltados aos alunos com deficiência, o guia dispõe que,

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com

necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13)

Esse apoio demonstra ser fundamental para a inclusão real dos alunos com deficiência. Na fala de alguns professores este apoio é indispensável, uma vez que, todos os professores entrevistados de salas de aula regular relataram não possuírem capacitação para trabalhar com o público com deficiência, como será tratado no processo de análise da implementação feito posteriormente.

Em relação à formação dos professores para atuar na educação especial, o guia determina que estes devam

(...) ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Os princípios definidos no PNEE de 2008 foram ratificados pela Conferência Nacional de Educação- CONAE/2010, que no documento final aponta que cabe a educação especial assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, por meio da garantia do acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e continuidade aos níveis mais elevados de ensino, da oferta do AEE, da formação de professores para o AEE e aos demais profissionais da educação, da acessibilidade arquitetônica, nos transportes, mobiliários, nas comunicações e informações e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. Contempla ainda a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, a participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

Em 2010, foi publicado o Projeto de Lei nº 8.035 (BRASIL, 2010), que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE). Nele foi apresentado a Meta nº 4 que versa sobre,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2010).

A universalização do atendimento escolar ao público alvo da educação especial volta-se ao compromisso assumido pelo Brasil, ao assinar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pôde ser viabilizado a partir das condições favoráveis criadas a partir da PNEE (2008a) e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução CNE/CEB nº 4/2009) e pelo Decreto nº 7611/2011.

Além desses dispositivos cabe pontuar o Decreto nº 7611/2011, que instituiu a política pública de financiamento no âmbito do FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2011). A determinação da “dupla matrícula” viabilizou a destinação de recursos amplos às escolas, demonstrando apoio à implementação do projeto inclusivo.

Por fim, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é a mais atual do marco regulatório da educação inclusiva. Em relação a esta lei, cabe destacar que ela será tratada de uma maneira mais breve, pois a mesma ainda está sendo analisada pela DESP. Contudo, a Lei trata da obrigatoriedade de matrícula e de outros direitos às pessoas com deficiência que já eram observados em várias outras leis. Entretanto, esses foram aglutinados na Lei 13.146/15, intitulada como Lei Brasileira de Inclusão. Há de se expressar que a lei garantiu mecanismos de *enforcement*<sup>33</sup>, ou seja, garantiu punição ao negar vaga, sob qualquer argumentação ou cobrar valor adicional para matrícula de criança ou aluno com deficiência. Estabeleceu-se que essa prática é crime com pena de 2 a 5 anos de reclusão sendo a direção aquela pessoa que irá responder pelo ato discriminatório. Desta forma é perceptível que o

---

<sup>33</sup> Enforcement trata-se de um dos mecanismos de accountability, em que o setor público se vê obrigado a implementar uma norma que assegure direitos e caso isto não aconteça, há punição para ele (Bronzo, 2005).

critério de posicionamento foi resguardado pelo legislador. A maioria dos estudiosos da educação inclusiva, explícita ou implicitamente, declara que a inclusão se refere ao posicionamento de todos os alunos nas escolas em salas de aula regulares, independentemente do seu nível de habilidade (MITCHELL, 2015, GLAT, 2007).

Na próxima seção será analisada a legislação do estado de Minas Gerais, considerando que por ser o Brasil uma federação, os entes subnacionais dispõem de autonomia frente a Federação. Por isso, terão que produzir normas próprias para regular este tipo de educação em seu território (SOUZA, 2006).

## **5.2. Marco Legal Estadual**

A Escola Inclusiva estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), instituída pela Resolução CEB/CNE Nº 2/2001, gerou uma política institucional que exigiu das escolas a reestruturações nos seus projetos político pedagógico, a construção de seu currículo, sua metodologia de ensino, seu processo de avaliação e suas práticas pedagógicas. Além disso, todos os documentos internacionais, leis e resoluções federais expressos anteriormente influenciaram de maneira ímpar a formulação da legislação estadual.

Nessa parte serão analisadas as legislações estaduais consideradas mais relevantes pela DESP, a serem citadas: Parecer CEE 424/2003, Resolução CEE 451/2003 e a Resolução CEE Nº 460/2013 e o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais de Junho de 2014.

Em relação ao Parecer CEE 424/2003, antes de entrar em seus méritos, cabe destacar seu histórico e a forma pelo qual o mesmo foi formulado. Por conseguinte, em 06/02/2002, pela Portaria nº 5, da Presidência do Conselho Estadual de Educação, foi instituída a Comissão Especial encarregada de elaborar este parecer e a resolução que estabelece as normas para a educação especial em Minas Gerais.

A preocupação em envolver outros interessados na formulação da política de inclusão de pessoas com deficiência, ficou expresso referido Parecer, como descrito a seguir,

A primeira versão da minuta foi encaminhada às associações representativas, ao Conselho e à Coordenadoria Estadual das Pessoas Portadoras de Deficiência, ao grupo Sociedade Inclusiva da PUC Minas, à Federação Estadual das APAE e à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação para análise e sugestões. (Parecer 424/2003)

Em abril de 2003, a minuta foi refeita, incorporando as sugestões e recomendações, e o projeto de resolução foi, então, encaminhado à aprovação do Plenário do Conselho Estadual de Educação. Segundo o que ficou expresso na documentação da CEE, as contribuições das entidades as quais foram enviadas a minuta do Parecer foram incorporadas ao seu desenho final. Demonstrando também a preocupação para que a política possa ser implementada, contando com o apoio destas entidades (CEE, 2003).

Segundo, Savage et al. (1991), muitas vezes, os interesses dos *stakeholders* são ignorados, e, com isso, o seu potencial de cooperação poderá ser negligenciado ou não considerado. Destarte, é fundamental entender como foram os processos de construção da política, de modo a entender quais foram os atores envolvidos e além disso verificar a se as expectativas dos *stakeholders* foram levadas em conta, uma vez que, os envolvidos são portadores de expectativas diversas e isso impacta diretamente na legitimidade da política proposta.

O Parecer, inicialmente explicita documentos internacionais, diretrizes leis e portarias federais, respaldando o documento e explicitando que o mesmo está em congruência com os moldes federais. No que diz respeito à formação da agenda, cabe destacar que no estado de Minas Gerais houve convergência entre o governo estadual e a proposta de inclusão federal, de modo que as leis e resoluções federais pressionaram a agenda estadual a se adequar à nova realidade inclusiva.

Nesse mesmo movimento, o Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação, iniciou, em 2001, ações voltadas à garantia da implementação das políticas de educação inclusiva. A Secretaria de Estado de Educação, com a iniciativa da Diretoria da Educação Especial, iniciou o processo de inclusão com o projeto intitulado “Projeto Incluir”. Em suma, o objetivo do projeto, iniciado em 2005, era dar suporte e organizar as escolas públicas comuns para receber e atender com qualidade a diversidade dos seus alunos, de modo a tornar a escola pública um ambiente propício e verdadeiramente

inclusivo. Contava como ações a capacitação dos professores, orientação em relação ao projeto pedagógico das escolas, desenvolvimento da acessibilidade, viabilização de atendimento educacional especializado e formação de uma rede de apoio às escolas inclusivas (MINAS GERAIS, 2005).

Posteriormente, o documento expressa as normas e as regras em relação aos serviços educacionais especializados, explicitando que, a Educação Especial deverá ocorrer, preferencialmente nas escolas regulares. Contudo, o parecer abre brecha ao estender a educação em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares, em ambiente domiciliar, em instituições próprias, sempre que for caracterizada a sua necessidade. Todavia, ele define que cabe a escola especial ampla integração e apoio à escola regular, favorecendo o atendimento dos aspectos necessários à inclusão escolar. A Resolução nº 449/2002 do Conselho Estadual de Educação reafirma que tais escolas devem obter autorização de funcionamento de acordo com os critérios estabelecidos para os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A princípio pode-se explicitar que há uma intenção legal pelo modelo *one-track*, ou da inclusão, ao afirmar que a Educação Especial deverá ocorrer, preferencialmente nas escolas regulares. Contudo, o uso da palavra “preferencialmente” abre a possibilidade de a educação não ser executada apenas nas escolas regulares, caminhando de congruência ao modelo *Dual-track*, entendido como,

Em países de sistema *dual-track*, existem dois sistemas educacionais distintos, com alocações separadas em escolas especiais ou classes especiais, para alunos com necessidades educativas especiais, que seguem um currículo diferente para os seus pares não deficientes (MITCHELL, 2005, tradução nossa).<sup>34</sup>

Segundo o referido Parecer, cabia às escolas especiais,

(...) destinadas à escolarização dos alunos com deficiência mental acentuada, a realização de suas propostas curriculares de acordo com o plano de desenvolvimento individual traçado para o aluno (...) (MINAS GERAIS, 2003)

---

<sup>34</sup> [...] in two track countries, there are two distinct education systems, with separate placements in special schools or special classes for students with special educational needs who follow a different curriculum to their non-disabled peers.

Além disso, autorizou-se a extensão do tempo previsto para o ensino fundamental<sup>35</sup>, devendo-se limitar ao máximo de 50% do tempo previsto em Lei para o Ensino Fundamental. Ao final, a escola deverá emitir uma conclusão do ensino, constando no certificado, de forma descritiva, as competências, atitudes e habilidades adquiridas pelo aluno.

Nesse sentido, pode-se observar que há um efeito contrário à ideia de inclusão, já que caberia às escolas especiais o atendimento de alunos com deficiência mental acentuada, resultando numa culpabilização dos alunos com deficiência, considerados, muitas vezes, “incapazes de aprender”. Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH e FONTES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007 apud GLAT, et al, 2007).

Além disso, o Parecer propôs que serviços complementares e suplementares de educação especial deveriam ser,

(...)implantados em escolas comuns e em instituições educacionais especializadas, com o objetivo de apoiar os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, elencou-se entre esses serviços especializados,

as salas de recurso, onde se realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando-se de equipamentos e materiais específicos; as oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional; os serviços oferecidos por profissionais capacitados na interpretação e instrução da LIBRAS, dos códigos aplicáveis; os serviços para o ensino da escrita braile e sua tradução, realizadas por profissionais especialmente qualificados; o ensino da orientação e mobilidade aos alunos cegos; os serviços para ensino das atividades de vida diária e vida prática; e os serviços itinerantes prestados à escola e ao aluno exercido por professores e/ou equipe especializada.

---

<sup>35</sup> Antes o tempo de permanência de uma criança no ensino fundamental regula era de 8 anos, segundo estabelecia a Lei 9394/96, posteriormente foi determinado que a permanência passaria para 9 anos

Destacam-se, ainda, os serviços de orientação à família e aqueles oferecidos no ambiente familiar, mediante atendimento especializado, para o aos alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas.

Por fim, explicita que o acesso à sala de recurso, deverá ser efetuado em período diferente ao da escolarização fundamental. De modo que, o caráter complementar e suplementar implica, portanto, a ampliação da carga horária mínima de 4 horas escolares diárias obrigatórias para a educação básica.

Posteriormente, o documento trata sobre os procedimentos e condições para o funcionamento dos serviços de Educação Especial, explicitando que, pelo fato de a oferta deste modelo de educação ser considerada como um atendimento extraordinário, será exigida que a sua oferta se faça com base em uma avaliação criteriosa de sua necessidade. Segundo o parecer, essa avaliação deverá ser composta, no mínimo, por professor, supervisor pedagógico ou orientador educacional e diretor da escola. Nessa análise deverão constar: i) conhecimento do aluno em sua dinâmica de aprendizagem e de vida (o que é capaz de desenvolver sozinho e com apoio, potencialidades e possibilidades); ii) fatores que incidem nas condições da escola e da prática docente (fundamentos da prática pedagógica, a organização das turmas, o número de alunos em sala de aula, etc); iii) a comunidade, as alternativas existentes no meio social para apoio ao aluno e professor, a participação da comunidade, a concepção sobre inclusão e sobre a escola. Quando necessário deve-se realizar diagnóstico da necessidade, identificando se a necessidade especial se relaciona com causa orgânica, social ou educacional ou se o atendimento das necessidades requer também procedimentos da assistência social e saúde (MINAS GERAIS, 2003). Nesse sentido, está em consonância ao suporte, aspecto levantado como essencial à inclusão por Mitchell (2015).

De posse dos resultados das avaliações, é traçado o relatório circunstanciado, destacando as interfaces entre os fatores destacados no Parecer e o plano de desenvolvimento do aluno, para um período determinado de, no mínimo, seis meses. O plano transforma-se no guia afirmativo do atendimento a ser oferecido ao aluno. Destacam-se no PDI as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados, os resultados que se espera alcançar, a integração inter-equipe e família, bem como as estratégias gerais propostas. (MINAS GERAIS, 2003)

A avaliação educacional, o diagnóstico multidisciplinar, o relatório circunstanciado e o Plano de Desenvolvimento do aluno são instrumentos indispensáveis para uma análise criteriosa da necessidade especial. Sem os quais é impossível afirmar se o aluno precisa ou não da oferta de Educação Especial.

O Parecer segue elencando a exigência que os professores e profissionais que ofertem educação especial tenham, no mínimo, a formação em magistério e qualificação básica no atendimento especial a ser oferecido. Além disso, que as escolas fundamentem a sua ação em estudos e pesquisas buscando aperfeiçoar-se no diagnóstico e avaliação educacional (MINAS GERAIS, 2003). Mitchell reverbera quanto à necessidade de adaptação na avaliação educacional, de modo que, enquanto nas avaliações com adaptações há manutenção do conteúdo, com promoção de alterações na forma da avaliação, o processo de avaliação alternativa perpassa por uma mudança mais radical da forma e conteúdo, muitas vezes utilizada em casos de crianças com deficiências mentais mais severas (Mitchell, 2015, p 19, tradução nossa).

Devem oferecer a formação continuada dos profissionais e contar com uma equipe multiprofissional, constituída em parcerias entre as áreas de saúde, educação, trabalho e assistência social. Os serviços irão necessitar de um quadro de pessoal próprio e deverão estabelecer o número adequado de alunos com deficiência por turma, observando-se as normas vigentes e o projeto pedagógico da instituição.

Também é sublinhado a fundamental importância da acessibilidade nos prédios escolares e que os prédios escolares em funcionamento recebam as reformas para se adequarem às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas para Acessibilidade. Além disso, conecta a autorização de funcionamento à presença de condições básicas de acessibilidade, dos equipamentos, dos mobiliários e materiais didáticos escolares adequados às necessidades dos alunos a que irão atender.

Em relação à Resolução Nº 451, de 27 de maio de 2003, é possível dizer que a mesma fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, baseando-se na necessidade de normatizar a Educação Especial oferecida no Estado. Essa resolução coloca em formato de lei todas as normas supracitadas pelo parecer 424.

Em 11 de fevereiro de 2014, o Conselho Estadual de Educação substituiu a Resolução CEE n. 451/2003 e editou a Resolução CEE n. 460, de 12 de dezembro de 2013. Na resolução em vigor, a educação especial, é efetivada de acordo com as diretrizes,

Art. 6º –oferta em todos os níveis, com base na igualdade de oportunidades, resguardando o respeito e a individualidade dos alunos; fomento de programas compartilhados com as áreas de saúde e assistência social visando ao aprendizado contínuo; oferta gratuita e obrigatória a partir dos quatro anos, asseguradas as adaptações adequadas às necessidades individuais; adoção de medidas de apoio geral, individualizado e efetivo, em ambientes que maximizem o desenvolvimento escolar e social, para a inclusão plena; oferta, preferencialmente, na rede regular de ensino e em instituições especializadas em Educação Especial, respeitada a decisão da família; apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos

Assim, pode-se observar que a educação especial, enquanto modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, é parte integrante da educação regular. Além disso, a obrigatoriedade da equipe multiprofissional (quando for o caso), constituída mediante parcerias nas áreas de educação, saúde, assistência social e outras, expressa na resolução 451 é modificada, dando espaço aos programas compartilhados com as áreas de saúde. Em relação à matrícula, o dispositivo expressa,

Art. 8º – A instituição deverá acolher e matricular todos os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras, devendo a matrícula ser feita prioritariamente em classes do ensino regular, em todos os níveis e modalidades de ensino ou em escolas de educação especial, quando essa alternativa for considerada a mais apropriada para o educando, respeitada a decisão da família.

Nesse sentido, cabe destaque para uma maior imposição da matrícula às escolas, mas há manutenção da palavra “prioritariamente”, abrindo brecha aos núcleos exclusivos.

A resolução traz o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que antes era tratado como oferta de Educação Especial na sala de recurso, mantendo-se a obrigatoriedade de ser efetuado no turno inverso ao da escolarização, contudo, estende a realização deste em outra escola. Em seu artigo 7º descreve as competências das instituições que ofertam educação especial, e adiciona-se o uso de Tecnologias Assistivas.

Art. 7º –identificar e elaborar recursos pedagógicos, produzir e organizar serviços de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos

alunos; elaborar e aplicar o PDI, visando avaliar as condições e necessidades dos alunos; elaborar e executar o AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar e definir o tipo e a frequência de atendimentos, acompanhando sua funcionalidade nas salas de aula e nas salas de recurso multifuncional; estabelecer parcerias com entidades afins para a elaboração de estratégias e disponibilização de recursos de acessibilidade; capacitar professores e orientar famílias sobre a utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade; orientar o uso de recursos de Tecnologias Assistivas como tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, soroban, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, sistema Braille, atividades de orientação e mobilidade, utilizando-os de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; estabelecer articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especial visando à gestão eficiente e eficaz de processo pedagógico.

Há que se dizer que o dispositivo caracteriza expressamente o público alvo da educação especial. Em seu artigo 5,

Considera-se público-alvo da educação especial educandos com: deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de caráter permanente; transtornos globais que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se alunos com transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação; altas habilidades que apresentam potencial de desenvolvimento acima da média e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano.

Em relação à formação dos professores, fica expresso que estes devam ter capacitação para trabalhar com alunos com deficiência,

Art. 12 – Para o exercício na educação especial, os profissionais deverão comprovar formação compatível com a especificidade de sua atuação e em consonância com a legislação vigente. § 1º – O professor deverá ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a educação especial, conforme normas dos sistemas de ensino. § 2º – O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, de códigos diversos, o guia intérprete e os profissionais de apoio deverão ter formação e/ou certificação próprias para a atuação, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Ainda em relação ao AEE, o dispositivo define a institucionalização do AEE em seu artigo 18,

Art. 18 – O projeto pedagógico das escolas deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: sala de recursos multifuncionais, com espaço físico,

mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos do ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimento aos alunos; plano de AEE, contendo a identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, através do PDI, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, acompanhadas do registro permanente do processo de atendimento do aluno, através do relatório circunstanciado; professores para o exercício da docência em AEE; outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, de códigos diversos e guia-intérprete; profissionais que atuem no suporte às atividades de alimentação, higiene e locomoção dos alunos que delas necessitam; redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, dentre outros, que maximizem o AEE.

Percebe-se, portanto, a manutenção da escola especial, estendendo a ela atendimento de EJA e AEE. Em seu artigo 24 há a caracterização da escola especial, assumindo que a mesma,

(...) é instituição integrante do Sistema Estadual de Ensino e compreende associações e institutos que oferecem a escolaridade por meio de recursos pedagógicos e estratégias necessárias ao desenvolvimento escolar e social de alunos que necessitam de apoio permanente, intensivo e generalizado, respeitada a opção das famílias.

Por fim, cabe levantar algumas diretrizes propostas pelo Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Em relação ao acesso, o guia assume uma postura afirmativa quanto aos princípios básicos do direito de todos à educação e o dever dos sistemas de ensino de se adequarem para o atendimento com qualidade a todos os alunos. Assim afirma,

Em Minas Gerais, o cadastro escolar para ingresso na rede pública de ensino é único e obrigatório a todos os candidatos, inclusive para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MINAS GERAIS, 2014).

Nesse sentido, assume postura congruente ao entendimento federal, sendo possível assumir que a política do Estado de Minas Gerais caminha em definitivo ao modelo *One-track*, no qual todos os alunos são posicionados em um único sistema de ensino, no caso, as salas de aula regulares. Desta forma, coube às escolas especiais, segundo o guia,

A escola especial, frente ao processo de inclusão, deve transformar-se, romper com o papel assistencialista, cujas prioridades eram o cuidado pessoal, a clínica e a socialização dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, organizando-se para o oferecimento de apoio às escolas comuns,

através de capacitações dos professores, suporte de recursos didáticos e tecnológicos específicos e oferecimento de complementação curricular aos alunos público da Educação Especial que estão matriculados nas escolas de ensino comum (MINAS GERAIS, 2014)

Por fim, traz o conceito do Plano de Desenvolvimento Individual, PDI, expressando que o mesmo deva ser realizado por todos os profissionais da escola, garantindo que os alunos com deficiência sejam atendidos de forma individual e especializada mediante sua necessidade, mesmo estando nas escolas regulares. Segundo o guia este plano seria,

(...)o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola.

### **5.3. Política de inclusão de pessoas com deficiência no sistema estadual de ensino: interessados**

A presente seção retrata os principais resultados obtidos pela pesquisa documental, bibliográfica e pelos dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas feitas com os gestores da política de inclusão no Estado de Minas Gerais no sistema educacional. As variáveis de análise incluem o entendimento de quais são os principais atores envolvidos no processo de formulação, como foram os processos de construção da política, analisando se eles foram colaborativos e participativos ou mais impositivos, de modo a entender se o modelo adotado se assemelha ao *top-down* ou ao *bottom-up*.

No tocante aos principais atores envolvidos, estes seriam os gestores das políticas, os professores, e segundo uma das gestoras na SEE,

A participação na maioria das vezes são pais, das associações, dos movimentos das pessoas com deficiência ligados as várias áreas: surdez, visual, síndrome de Down, autismo e altas habilidades. (Entrevistado A)

Além disso, pontuou-se que estes atores seriam

(...)em grande parte pessoas que vem enfrentando barreiras atitudinais com relação ao preconceito, seja direcionados a si quando são pessoas com deficiência, e

quando crianças ou pessoas com deficiência intelectual, seus representantes legais vitimados pela negativa dos seus filhos nas matrículas de escolas sejam públicas ou particulares. (Entrevistado B)

A partir da análise da formulação das políticas, da Lei de Diretrizes e Bases de 96 e parecer 424 de 2003, pode-se observar a participação de alguns atores no processo de formulação da política de educação inclusiva. No parecer 424/03 foram convidados a participar as associações representativas, o Conselho e à Coordenadoria Estadual das Pessoas Portadoras de Deficiência, o grupo Sociedade Inclusiva da PUC Minas, a Federação Estadual das APAE e a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação. Além disso, a elaboração da LDBEN em 1996 contou com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Contudo, ao que parece essa última participação efetuou-se pela pressão dos fóruns para participar das negociações, uma vez que, segundo Brzezinski (2010),

Atento às negociações que se faziam nos bastidores do Congresso entre os parlamentares, o Fórum, estrategicamente, conquistava espaço para apresentar as suas propostas (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

A participação dos mesmos se deu a partir da elaboração de propostas que eles consideravam importantes a serem incorporadas nas políticas, o que na realidade ocorreu. Contudo, há de se destacar um fato relevante levantado pelas pesquisas nas escolas visitadas. Dentre todos os entrevistados, alguns alegaram conhecimento a respeito da política de inclusão. Esse fato se demonstra significativo, pois os implementadores nas escolas pesquisadas, em sua grande maioria, desconhecem a política de inclusão a qual fazem parte. Há de se dizer que estes atores são relevantes para que a política de educação inclusiva se efetive. Contudo, segundo o depoimento dos docentes, o processo de formulação da política de inclusão não contou com a sua participação, os burocratas do nível da rua (LIPSKY, 1980). Destarte, apesar dos documentos formais dizerem que houve a participação de atores importantes, o que se verifica é que houve uma falha ao não incluir os docentes nesta etapa da elaboração da política de inclusão.

As expectativas dos *stakeholders* importam, uma vez que eles representam um risco à política, ao dizer risco, assume-se que este possa ser positivo ou negativo. Os interessados são portadores de expectativas diversas que irão influenciar diretamente na política. No caso da educação inclusiva, os professores, que é considera um dos atores mais

importantes, representam um risco à política, pois se eles não acreditarem no que está sendo proposto, certamente irão se indispor e não vão se dedicar a sua implementação. Segundo, Savage et al. (1991), muitas vezes, os interesses dos *stakeholders* são ignorados, e, com isso, o seu potencial de cooperação poderá ser negligenciado ou não considerado. A satisfação dos atores envolvidos, segundo os autores, está associada à avaliação crítica dos gestores quanto a dois aspectos: o potencial dos mesmos, para ameaçar a organização; e o potencial dos para cooperar com a organização. Estes fatores determinam a capacidade dos *stakeholders*, à vontade e a oportunidade tanto para ameaçar como para cooperar com a organização.

Contudo, a literatura indica que se houver o levantamento dos principais *stakeholders*, a partir de uma análise do ambiente, mapeados os riscos e suas expectativas a serem consideradas e escutadas, a política a ser implementada pode ganhar reforço. Quando são escutadas as partes envolvidas, aumenta-se a possibilidade de os atores apoiarem e se envolverem com a política, dando uma maior legitimidade para a mesma e garantindo uma melhor implementação.

Muitas vezes, uma política implica em mudanças de postura e de formas rotineiras de ação. Isto pode gerar reações diversas e opostas em relação aos objetivos da política a ser implementada. Em relação à tendência à manutenção do cenário em que ocorre a intervenção pública, o que se chama de dependência da trajetória, cabe destacar que, segundo Pierson (2000),

“Cada ponto ao longo de uma trajetória particular produz consequências que fazem essa trajetória mais atraente para o próximo período. À medida que esses efeitos começam a se acumular, eles geram um poderoso círculo virtuoso (ou vicioso) de atividade auto-reforçada. (...). Com retornos crescentes, os atores têm incentivos fortes para se concentrar em uma única alternativa e continuar trilhando uma trajetória específica, uma vez que os passos iniciais tenham sido dados nessa direção” (PIERSON, 2000, p. 253-254).

Pode-se considerar que os “incentivos”, benefícios adquiridos pelos atores sociais, políticos e burocratas, acarretem em retornos crescentes, que exercem influência na estabilidade, no *modus operandi* das instituições. Desta forma, os atores teriam a tendência de reforçar e manter a trajetória institucional ao serem favorecidos pelos arranjos institucionais que estão inseridos.

Assim, acredita-se que a não participação dos professores, atores potenciais, tanto negativamente quanto positivamente, tenha sido uma falha no processo de formulação. Ao somar-se a tendência da manutenção dos arranjos institucionais mencionados anteriormente e à pouca valorização da participação desse ator, a política auferiu numa falha que pode comprometer a política no longo prazo.

Cabe por fim auferir que a política de educação inclusiva foi formulada sem a participação dos professores, se demonstrando como um processo de formulação top-down em relação a estes atores. Neste caso, as instâncias principais de decisão sobre a política eram feitas no topo, principalmente no que diz respeito à formulação e o desenho das ações (RUA, 1998).

#### **5.4. Implementação**

A partir deste momento procurou-se proceder um esforço para analisar o processo de implementação da política de inclusão promovida pelo governo do estado de Minas Gerais em sua rede de ensino. Segundo Rua (1998), a implementação é uma etapa que faz parte do processo de produção de uma política pública, contudo, é um momento que dá vida a ela. Por este motivo considera-se aqui que ela merece uma atenção e um cuidado especial, pois uma implementação ruim pode perder todo o esforço para a solução de um problema que a demandou.

Um ponto a ser considerado para análise, diz respeito ao conhecimento dos implementadores sobre a política a ser implementada. Caso tenham pouco conhecimento sobre o que estão fazendo, evidentemente que farão mal. Assim, torna-se necessário proceder discussões e capacitações com estes agentes públicos (Rua 1998).

Em relação ao acesso à informação sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino, foi relatado pelos diretores que os mesmos tiveram acesso a essa informação pelas Superintendências Regionais de Ensino, neste caso as Metropolitanas B e C, pela SEE, e pelas leis aprovadas, demonstrando conhecimento sobre a política inclusão do governo do

estado. O Diretor A acredita que em relação à educação inclusiva, a escola está no caminho certo. Segundo esse diretor, “eu acho que nós estamos indo pelo caminho certo. A gente tem que abrir escola para receber essas crianças”. Numa outra direção, o diretor B explicou que acredita que a política de inclusão deveria ser, na realidade, exclusiva. Isto ficou evidenciado em seu depoimento, em que afirma que

Parece retrógrado e dissociado com a tendência, mas eu acho que ela deveria ser exclusiva. Porque o projeto de educação especial inclusiva não funcionou, porque não veio aliado a ela o aparelhamento do órgão que recebe esse aluno da educação especial. Digo isso com experiência de quem dirigiu a primeira escola mineira 100% adaptada para a inclusão social, que é a escola municipal professor Mario Marques Cordeiro Tupinambá, na cidade de Betim. Então quando a gente ouve falar de inclusão, ou de educação especial dentro de um contexto convencional de educação, a gente lida com os problemas pela falta de aparelhamento. Ou seja, há que se fazer a educação especial, mas não houve um aparelhamento para isso. Quando a gente fala aparelhamento não é basicamente comprar computadores, televisores, material adaptado, mas é inclusive é dar conexão humana com esse material. (Diretor B)

Em relação a esse ponto é necessário fazer algumas considerações. Segundo Mitchell (2015) no que diz respeito à visão, um dos pontos essenciais e primordiais à inclusão (primeiro aspecto levantado pelo autor), a “educação inclusiva depende educadores de todos os níveis do sistema estarem comprometidos com sua filosofia subjacente e estarem dispostos a implementá-la” (MITCHELL, 2015, p.12, tradução nossa). É possível depreender de tal afirmação que, por melhor desenhada que esteja uma política de educação inclusiva, ela está fadada ao fracasso se não houver sensibilização e adesão por parte dos diretores e dos professores.

Além disso, um outro ponto considerado fundamental seria a “Liderança”, na qual Mitchell discorre sobre alguns aspectos que os diretores devem perseguir como, por exemplo, i) fornecer e vender uma visão sobre a inclusão; ii) fornecer incentivo e reconhecimento para aqueles que vão de encontro com essa visão (inclusão); iii) obtenção de recursos e garantia que eles são distribuídos de forma equitativa; iv) adaptar os procedimentos operacionais padrão da escola (modificação de currículos, texto-livros e exames por exemplo); v) monitorar a melhoria, de modo a demonstrar que o que eles estão fazendo; vi) lidar com distúrbios, de modo a inverter a resistência aberta e encoberta em relação à inclusão.(Mitchell, 2015 p. 27, tradução nossa). Isto posto, fica claro que o papel do diretor da escola é fundamental como liderança e guia na mudança de comportamentos.

Na pesquisa, verificou-se que o diretor ocupa uma importante liderança nas escolas. O diretor B demonstrou não acreditar no processo de inclusão. Isto deixa evidente uma importante problemática, haja vista que seu papel é fundamental em relação à afirmação da visão e do apoio à inclusão. Contudo, cabe aqui destacar também a problemática ambivalência entre igualdade e diferenciação de tratamento. Nesse sentido, é possível apontar que o diretor B, ao dizer que acha que a educação deveria ser exclusiva, pode estar fazendo referência aos grandes desafios vivenciados no cotidiano da escola regular, de modo que o leve a entender que alguns núcleos exclusivos, com diferenciação de tratamento, possam ser mais preparados para atender as pessoas com deficiência.

Quando se refere a implementação de uma política educacional de qualquer natureza, os professores se apresentam como um ator estratégico e necessário. São eles os responsáveis principais em executarem a política. Sem a sua adesão a ela, os seus resultados ficam comprometidos. Portanto, quando se analisa a implementação de uma política educacional, é necessário ver a atuação destes profissionais.

Assim, em relação aos professores, uma pequena parcela respondeu possuir conhecimento em relação à política de educação inclusiva. Os outros professores entrevistados responderam que não conheciam. A professora de apoio discorreu sobre sua opinião acerca da política ao afirmar que “Conheço. Eu acho que tem que colocar mais vivência, mais praticidade”. As professoras da sala de recursos afirmaram serem despreparadas para a tarefa de lidar com alunos com deficiência, como ficou expresso na fala da professora A, “acho que sou meia crua nessa parte, conheço mais da inclusão é de ler algo, pouca coisa assim, mas a fundo não. Eu sei que você para participar de coração aberto para a inclusão você tem que começar”, e também,

Muito pouco, apesar de trabalhar com inclusão, a gente não sabe da política. Mas eu concordo com ela. Porque antes era excluía, agora abriu a porta para o deficiente, não importa se é mental ou físico, a política está trazendo deficiente para ser igual a todo mundo. Não existe deficiente, todos somos diferentes (Professor de Apoio B)

As professoras da sala regular, ao serem perguntadas se conheciam a política de inclusão, expressaram da seguinte forma,

Sim, acho tudo muito lindo, mas na prática é mais complicado. Quem dera se funcionasse realmente da forma que é pensado. Então é maravilhoso, mas na prática, sinceramente eu acho uma sacanagem colocar dois ou três alunos de inclusão, numa turma com mais 30-35 alunos e querer que você sozinha dê conta daquilo. Tem que ter? sim, mas tem que olhar como vai ser trabalhado com esse aluno, não pode deixar ele ali simplesmente pra falar que ele, “ah” ele está na turma com outros alunos é inclusão. Eu acho que isso que acaba tanto com o aluno como o professor. (Entrevistado C)

Eu conheço, algumas coisas eu concordo, mas acho que é muito falho ainda no estado pois não tem um apoio, o que adianta querer incluir uma criança, num meio social onde todos são tidos como normais se não tem um suporte. E tendo uma escola especializada, um local especializado, ele vai ter um suporte, vai ter tudo que ele precisa. Então, concordo que a criança tem que socializar mas nem sempre só a socialização adianta. (Entrevistado A)

Entre as opiniões extraídas das entrevistas com os professores é possível sublinhar um desconhecimento quanto a política de inclusão. E, nos casos afirmativos quanto ao conhecimento da mesma, as três professoras de AEE não souberam discorrer adequadamente quanto suas opiniões acerca da política. Apesar disso, demonstraram-se muito dispostas e favoráveis à inclusão escolar. Além disso, fica expresso na fala das duas professoras de ensino regular tendências a sua resistência à política de inclusão.

Em relação ao envolvimento e a forma pela qual os professores receberam a política, foi possível verificar a divergência entre os professores especializados e de apoio, que trabalham diretamente com os alunos com deficiência, e os professores regentes de sala de aula regular. Quando foi perguntado se estes vinham enfrentando dificuldades para o desenvolvimento de suas atividades com os alunos com deficiência, os primeiros se demonstraram mais preparados e motivados a trabalhar com o público alvo, como pôde ser observado nos depoimentos a seguir,

Não, se houver alguma dificuldade pode ser por falta do meu conhecimento(...) Eu não sinto desmotivada, pelo contrário, eu me sinto motivada. E tento ler e buscar conhecimento sobre isso. (Professor de AEE 1)

Não, adoro. Eu acho que, quando eu comecei eu tinha 20 e poucos anos e eu estou com 40, eu não estive direto com um aluno especial mas a minha caminhada com a inclusão é desde a exclusão. (Professor de AEE 2)

Olha eu acho que nem seja dificuldade porque eu sou uma pessoa muito curiosa. Então eu gosto muito de ensinar. Eu não fico só dentro do que a escola me oferece. Eu procuro fazer o lúdico, alguns trabalhos lúdicos com ele, extraclasse. Então, eu

procuro na internet, eu converso com outras amigas minhas que são professoras, principalmente da UFMG, que estou tendo apoio muito grande, algumas amigas minhas da PUC e até mesmo da escola da minha filha, onde eu trabalho, que é o colégio Batista (Professor de Apoio 1).

Contudo, os professores regentes demonstraram despreparo para trabalhar com o público alvo, por isso muitos deles apontaram que se sentem desmotivados, como pode ser observado a seguir,

Tenho, porque nem sempre ele está interessado, quando ele está mais calmo, mais interessado, eu consigo. É complicado, eu tento me preparar todo dia, psicologicamente e emocionalmente, estou buscando atividades, sempre buscando atividades diferenciadas para ter uma ocupação desde a hora que ele chega até o momento que ele vai embora, para não o deixar ocioso. (Professora regente A)

Tenho, porque eu não sei como lidar com eles. Não sei como trabalhar, principalmente com os alunos que tem defasagem, não sei. Tenho lidado com muita angústia. (Professor Regente B)

Eu não sei como trabalhar com eles, o que eu posso fazer para contribuir com a aprendizagem deles(...) Primeiro eu acho que a gente deveria ter realmente um treinamento para nos ensinar a lidar com essas situações. Segundo, eu acho que a gente deveria ter uma gama maior de possibilidades de como trabalhar com esses meninos. (Professor Regente C)

Sim, me sinto desmotivada. (Professor Regente D)

Então, como tem o meu aluno X, na sala, eu achava, na minha opinião, que precisava de uma pessoa acompanhando, porque ele é até esperto e inteligente, mas precisa de uma pessoa ali, porque ele não consegue acompanhar a turma. (Professor E)

Esta constatação sobre a diferença motivacional entre professores tem relação direta quanto ao seu preparo. Desta forma, os professores especializados, por se sentirem mais instruídos, sentem-se mais motivados. Enquanto os professores regentes, pelo fato de que nenhum fez algum tipo de curso preparatório, sentem-se desmotivados e muitas vezes até mesmo angustiados por não saberem como lidar com esses alunos. Por conseguinte, acredita-se que a motivação e a forma com a qual o professor vem recebendo a política de inclusão tem relação direta com o preparo, o treinamento e a capacitação para com o público alvo da política. Assim, cabe sublinhar os depoimentos dos professores quando foram perguntados se houve treinamento ou capacitação para trabalhar com os alunos com deficiência

Não, eu nunca fiz e nunca nem ouvi falar de alguém que já tenha feito dentro do estado. Na verdade, a gente não tem, acho que um pouco. Não sei de onde parte isso, a gente não tem muita referência de onde buscar, por onde começar. Porque, assim, eu já procurei algumas coisas pela internet. Às vezes fico curiosa sobre um

ou outro assunto, em relação a isso, aí eu vou e procuro na Internet, mas é realmente aquele negócio... você sempre fica na dúvida se o que você está fazendo é de fato o que se passa mesmo. (Professor Regente F).

Não. E quando tem o professor que tem que ir atrás, e todos que eu faço, assim, nenhum deles aborda esse caso. (Professor Regente E).

Não, do estado não. Tem cursos, mas nós temos que definir se queremos, temos que ir atrás. Geralmente a gente que corre atrás, que busca. Eu procurei me informar mais e me informar mais depois da inclusão. (Professor Regente A).

Os professores de sala de aula regular responderam que não foram treinados ou capacitados para trabalhar com o público com deficiência, apesar de a legislação garantir formação para os mesmos, e que as fontes de informação que os mesmos possuem são fruto de uma busca própria, e não de uma imposição ou oferta de cursos preparatórios. Já os professores especializados comentam,

De vez em quando a secretaria da educação coloca uns cursos para estar fazendo. Eu mesma, por ter interesse em pegar sala de recurso, fiz vários cursos. Além da pedagogia e da pós, eu tenho curso de libras e deficiências múltiplas. Então assim eu particularmente que quis fazer, né, por interesse próprio. Para alimentar o conhecimento, entender melhor as crianças que tem dificuldade de aprendizagem. (Professor de AEE 1).

Muita. Eu tenho os meus cursos, os meus treinamentos, as minhas coisas. Na escola eu acho que não. Tem assim, tem quem te ampare, mas assim, os treinamentos e os cursos eu busco fora mesmo porque eu gosto de estar aprendendo de estar lendo. (Professor AEE 2).

Olha, toda vez, todo ano, no caso, o CAS (centro de apoio aos surdos) eles dão treinamentos, sim, para nós intérpretes durante uma semana. É passado as novas leis que foram criadas, algumas formas da gente trabalhar dentro de sala de aula, no caso também colocando dinâmicas, prática, trabalho em esquipe(...)Eu acho que o treinamento poderia ser melhor, eu acho que poderia ser mais rico em termos de conhecimento pra gente. Acho que ter mais prática do dia a dia, não somente ficar muito na teoria(...) (Professor Apoio 1)

A preparação dos professores regulares, portanto, é condição primordial à aceitação, uma vez que, na medida em que são assumidos conhecimentos e experiência, a partir de capacitações e o contato com a matéria, maior a confiança e aceitação da política. O aspecto da aceitação é levantado por Mitchell como sendo essencial, de modo que os sistemas de ensino e da escola devam reconhecer o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais a serem educados em salas de aula do ensino regular (MITCHELL, 2015). Por conseguinte, as falas excludentes dos professores podem ser indícios de um despreparo, causadores de uma baixa aceitação, como pode ser observado a seguir,

(..)eu estudei em uma escola e ela tinha duas turmas de deficientes auditivos. E eles tinham as aulas especificamente voltadas para eles, professor falava libras(...) Então, era uma demanda específica para aquele grupo. Eu pessoalmente, pelo que eu via na época, em 2002-2003, eles eram muito mais bem assistidos, isso pelo que eu vi, tendo uma educação mais exclusiva voltada para eles. (Professor Regente F)  
 Bem, acho que deveria ter um lugar próprio para eles. Acho que deveria ter pessoas preparadas para lidar com eles. Para ter primeiro um diagnóstico do que eles sabem, para depois trabalhar em cima daquilo. Porque tentar colocar eles na série regular, as vezes eles não tem a capacidade de estarem ali. Então acho que deveria ter pessoas preparadas para lidar com eles e lugares próprios. (Professor Regente B)  
 Eu acho que nós poderíamos a trabalhar com menos alunos em sala. Deveria colocar esses meninos dependendo do grau de dificuldade ou de deficiência, talvez fazer uma turma a parte, porque aí vai poder trabalhar aquela dificuldade aquela limitação do aluno. (Professor Regente C)

Apesar de a preparação ser condição fundamental à motivação e aceitação, não se pode afirmar que se estas fossem executadas haveria um maior consentimento em relação à política. Um aspecto levantado repetidas vezes pelos professores foi que a falta de tempo e a grande quantidade de crianças na mesma sala como sendo fatores fundamentais para a dificuldade em se trabalhar com o público com deficiência como demonstrado,

Eu acho complicado, pelo número de alunos em sala, trabalhar específico com aquele aluno que precisa de uma atenção maior. Então acho que poderia haver apoio, tanto treinamento para gente como eu acho que alunos de inclusão devia ser reduzido o número de meninos em sala de aula para a gente poder dar uma atenção maior para eles (Professor Regente C).

Então é maravilhoso, mas na prática, sinceramente, eu acho uma sacanagem colocar dois ou três alunos de inclusão, numa turma com mais 30-35 alunos, e quer que você sozinha dê conta daquilo (Professor Regente E).

Então ele fica por minha conta, fica sozinho e às vezes tento fazer uma atividade com ele, mas nem sem ele corresponde e tem mais vinte meninos na sala, às vezes fica complicado (Professor Regente D).

Isto também pode ser um aspecto chave na diferença motivacional entre os professores mencionada anteriormente, haja vista que o professor de apoio ou o professor do AEE trabalha com um número mais reduzido de alunos, em contraposição ao grande volume de alunos dos professores regentes.

Em relação ao ensino adaptado, cada vez mais é esperado que os Educadores sejam responsáveis não só por ajudar os alunos a alcançar os melhores resultados possíveis, mas também se espera a utilização de métodos cientificamente válidos para alcançá-los (MITCHELL, 2010). Além disso, a análise legal apontou a intenção de se buscar parcerias das escolas com os ensinos superiores visando o desenvolvimento de técnicas mais

apropriadas ao ensino do aluno com deficiência. A partir de algumas falas é possível depreender que o ensino ocorre muito do que o professor acha que é adequado, não havendo preocupação em adotar métodos cientificamente válidos,

(...)Tudo que eu consigo explicar, que eu consigo um tempo para parar e sentar só com ele, ele pega rapidinho.(...)ou seja, ele, querendo ou não, está sendo prejudicado por não ter uma pessoa ali o acompanhando. E talvez eu poderia até, assim, no momento que eu conseguir rapidinho explicar, passar uma atividade além para ele, só que as vezes é complicado. (...)acho que precisa de uma pessoa para acompanhar. Porque eu, eu faço minha parte, mas não tem como eu ficar o tempo todo com ele lendo isso aqui, faz isso, porque você tem que ficar o tempo todo com ele ali, orientando. Igual às vezes ele está fazendo atividade, aí os meninos estão perguntando e ele também está com dúvida lá perguntando. Se tivesse uma pessoa ali, querendo ou não, ele era orientado(...) Porque ele é um menino muito inteligente, se eu pegar o caderno dele você vai ver. Ele faz, ele consegue fazer, não é aquele aluno que você explica e não entende nada, não consegue mesmo aprender, aqueles alunos que você não consegue desenvolver nada nele. (Professor Regente E)

A única coisa que sei é que ele tem direito a um acompanhante, mas não tem, pois, a professora vem aqui segunda, quarta e sexta. Mas ela só pode ficar com ele 50 minutos e fazer atividade diferenciada e nem sempre ela fica com ele, pois a mesma atende outras crianças. Então ele fica por minha conta, fica sozinho e às vezes tento fazer uma atividade com ele, mas nem sem ele corresponde e tem mais vinte meninos na sala, e as vezes fica complicado (Professor Regente D).

Então eu tive que fazer provas um pouco diferentes para eles em alguns momentos, porque eles têm dificuldade mesmo com o português, né, que é uma segunda língua para eles, a primeira deles é a LIBRAS. Então por causa dessa dificuldade, eu tive que adaptar um ou outro material (Professor Regente F).

No que diz respeito aos recursos destinados às escolas foi levantado que estes tem sido suficientes, apesar de sempre haver melhorias e mudanças que podem ser feitas com um aporte mais relevante de fundos. Segundo um dos diretores,

Os recursos são suficientes sim, dentro da expectativa inicial que nós temos. Para atender a atual demanda está tranquilo(...) é um momento novo, da família estar vendo na escola regular a inclusão do menino com deficiência. Isso ainda é novo, e para atender esse novo, visto que há uma demanda ainda pequena, tem sido até aqui satisfatório os recursos. (Diretor B)

É interessante frisar que a escola, ao receber algum aluno com deficiência, pode solicitar apoio à SEE/MG, mediante a necessidade própria do aluno. Para solicitação de recursos financeiros, visando à aquisição de materiais/equipamentos e mobiliários adaptados para o aluno com deficiência e ou TGD, as escolas devem preencher as planilhas com base na indicação e especificação técnica dos profissionais da área de saúde ou outros profissionais

com competência técnica no assunto. Além disso, a escola pode solicitar kits disponibilizados pela SEE mediante preenchimento de planilhas específicas, a serem encaminhadas ao Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino da sua área de abrangência (MINAS GERAIS, 2014).

Em respeito aos recursos de acessibilidade, a escola A mostrou-se mais preparada, possuindo banheiros acessíveis, sinalização tátil, rampas e salas de recursos multifuncionais. Já a escola B, apesar de o diretor explicitar que os recursos têm sido suficientes, não possui banheiro acessível, rampas ou sinalização tátil, mas conta com uma sala de recursos multifuncionais. O processo de transformação das escolas em ambientes acessíveis e propícios à mobilidade é um desafio no Brasil frente a restrição orçamentária e ao alto custo de adequação de um enorme contingente de escolas. A acessibilidade, nesse sentido, é entendida como a ausência de barreiras que visam garantir a igualdade de oportunidades dos alunos com deficiência(s) visual, auditiva, motora, mental e/ou intelectual (GLAT, 2007).

No Brasil desenvolveu-se uma norma que discorre sobre a concepção Desenho Universal, essa norma seria a ABNT NBR 9050 de 2004. Nela são desenvolvidos preceitos específicos que devem ser seguidos para que a construção ou adequação das escolas sejam feitas segundo normas pré-definidas. Contudo, o que pôde ser observado pelo caso concreto é uma distância muito expressiva da realidade e da expectativa legal, haja vista a completude do desenho universal.

Por fim, destaca-se que o Plano de Desenvolvimento Individual, expresso no guia de educação inclusiva em Minas Gerais, não está sendo executado nas escolas da forma como foi concebido. Pôde ser observado a partir das falas das professoras de AEE e de apoio, que ao serem perguntadas se tinham conhecimento acerca do PDI responderam,

Conheço, só que eu não concordo com tudo que está ali naquele plano não. Não é questão que o plano é falho. (...) Eu acho o seguinte, a inclusão no papel é uma coisa, a inclusão na prática diária é muito diferenciada porque hoje em dia, colocar um aluno que é especial numa sala, aonde que, muitas vezes, os professores não são preparados para isso e a gente não tem o material para isso, é meio dificultoso. (Professora Apoio 1)

Eu tenho o meu plano, do meu aluno. Que são as metas que eu busco naquele mês alcançar. Que pro meu aluno são coisas básicas mesmo, socializá-lo porque ele é

agressivo, ele bate, ele fica na sala, ele grita. Então assim, é um plano básico mesmo.(Professor AEE 2)

Não, estou começando a estudar isso agora, por estar na sala de recursos. Comecei agora, então a Secretaria passou para a gente e tudo, então eu tenho que conhecer direito, mas conhecer a fundo não. (Professor AEE 1)

É perceptível um conhecimento não aprofundado em respeito ao PDI por parte das professoras especializadas. Já em relação aos professores regentes, foi possível verificar que nenhum conhecia o plano. Assim, é possível auferir que o mesmo não é feito de acordo com os parâmetros assegurados em lei, já que não conta com a participação de todos os profissionais na escola.

Concluído o entendimento de como vem acontecendo a implementação da política de educação inclusiva de pessoas com deficiência na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, o presente trabalho segue para as conclusões finais.

## 6. CONCLUSÃO

Nessa pesquisa buscou-se analisar a política estadual de educação inclusiva na rede básica de ensino de Minas Gerais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isto foi realizado por meio do estudo das principais legislações acerca da matéria, tanto no âmbito federal, quanto no âmbito estadual. Nesse sentido, pesquisou-se sobre a formulação da política pública de inclusão de estudantes com deficiência de modo a compará-la com a sua implementação em duas escolas da rede estadual.

A partir do balanço teórico acerca dos tipos provisão para alunos com deficiência, foram destacados três modelos principais: *one track*, em consonância ao modelo inclusivo, *dual-track*, se aproximaria ao modelo exclusivo, e por fim o modelo *multi-track*, que teria relação mais adequada ao modelo misto. Conclui-se que em relação ao desenho da política, tanto federal quando estadual, é possível assumir que ambas caminham em definitivo ao modelo *one-track*, no qual todos os alunos são posicionados em um único sistema de ensino, no caso, as salas de aula regulares. Destarte, o desenho da lei caminha em congruência ao critério de posicionamento destacado no referencial teórico.

Ainda em relação à formulação da política cabe auferir que seu desenho foi bem formulado, em termos de conteúdo, entrando em acordo com as principais correntes de pensamento internacionais ao estender o direito à educação de qualidade a todos. Desta forma, a lei prevê a garantia dos critérios de posicionamento, de currículos únicos, porém adaptados, de avaliações adaptadas, de ensino adaptado, de acessibilidade e de recursos para as escolas. Todavia, destaca-se como problemática central a baixa participação dos professores, atores potenciais, no processo de formulação da mesma. Ao somar-se a tendência da manutenção dos arranjos institucionais de Pierson (2000) e a pouca valorização da participação dos professores, a política auferiu numa falha que pode comprometê-la no longo prazo. Portanto, o fato de a política de educação inclusiva ter sido formulada sem a participação dos professores a caracteriza como um processo de formulação *top-down* em relação a estes atores. Neste caso, as instâncias principais de decisão sobre a política eram feitas no topo, principalmente no que diz respeito à formulação e o desenho das ações.

No que diz respeito à implementação da política, foi possível observar uma série de lacunas entre a concepção do desenho e o campo factível. Inicialmente é possível

pontuar uma problemática central em relação à visão, haja vista que um dos diretores e uma série de professores se demonstraram resistentes à ideia da inclusão. Desta forma, por melhor desenhada e formulada que a política de educação inclusiva tenha sido, ela pode sofrer sérios comprometimentos se não houver uma maior sensibilização e adesão por parte dos diretores e dos professores. Nesse sentido, é preciso ampliar o debate no ambiente escolar, de modo a induzi-los a não só apoiar, mas implementar a política de forma a garantir os direitos dos alunos com deficiência. É importante destacar que os professores e os diretores têm papel fundamental nesse processo de inclusão.

Cabe destacar que a resistência de um dos diretores evidencia uma falha na liderança escolar. O diretor deveria, como liderança máxima da escola, e como prevê os estudos de Mitchell (2015), se configurar como um agente estimulador e uma liderança em relação a inclusão. E dentro de suas possibilidades deveria criar incentivos e reconhecimentos àqueles que vão ao encontro dessa visão. E deveria identificar a resistência aberta e encoberta em relação à inclusão para superá-las.

A partir das entrevistas foi possível verificar uma maior aceitação por parte dos professores especializados, demonstrando uma diferença motivacional entre estas e os professores regentes. Assume-se que essa diferença possa ter relação direta à diversidade de capacitação entre essas duas categorias. O desenho da política determina que esses profissionais tenham capacitação prévia para trabalhar com esse público alvo. Esta exigência não se comprovou nas duas escolas. Verificou-se que a grande maioria dos professores não possuem capacitação e não sabem trabalhar com os alunos com deficiência. Por conseguinte, uma sugestão é garantir a existência de uma abordagem voltada à matéria de inclusão durante a formação profissional dos professores.

Em respeito ao ensino adaptado, foi possível depreender que o ensino ocorre muito do que o professor acha que é adequado, não havendo preocupação em se utilizar métodos cientificamente válidos para alcançá-los. Apesar de a lei determinar a busca de parcerias entre as escolas e os ensinos superiores, visando o desenvolvimento de técnicas mais apropriadas ao ensino do aluno com deficiência, isso não foi observado em relação as escolas pesquisadas. Uma sugestão nesse sentido seria fomentar a colaboração entre faculdades e escolas para o desenvolvimento de técnicas educativas apropriadas ao público alvo da política.

Em respeito aos recursos de acessibilidade, a escola A mostrou-se mais preparada, possuindo banheiros acessíveis, sinalização tátil, rampas e salas de recursos multifuncionais. Já a escola B, apesar de o diretor explicitar que os recursos têm sido suficientes, não possui banheiro acessível, rampas ou sinalização tátil, mas conta com uma sala de recursos multifuncionais. O cenário destas escolas, induz a pensar que o processo de transformação das escolas em ambientes acessíveis e propícios à mobilidade é um desafio no Brasil frente as carências e dificuldades que faz parte do ensino básico público no país. Ainda mais se considerar que o custo de adequação das escolas é relativamente alto. Contudo, esta não pode ser uma justificativa para reduzir estes indivíduos a cidadãos inferiores e que não possuem os mesmos direitos daqueles não possuem limitações físicas.

Já em relação aos recursos financeiros é possível auferir que a determinação do duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, a partir do Decreto nº 7611/2011, viabilizou a destinação de recursos amplos às escolas, demonstrando apoio à implementação do projeto inclusivo. Além disso, verificou-se que os diretores apontaram que os recursos têm sido suficientes.

Por fim, a partir das lacunas entre desenho-implementação e da manutenção do ensino do público alvo nas escolas regulares e nas instituições especializadas em Minas Gerais, verifica-se que a implementação da política pode ser considerada *Dual-Track*. Cabe pontuar que, a partir deste estudo é possível auferir que a política de inclusão não pode se valer apenas da permanência física desses alunos junto aos demais, é preciso ir além. Apesar dos grandes avanços em direção a um ensino inclusivo é preciso um aprofundamento nos processos avaliativos do mesmo, buscando sanar as brechas entre a concepção da política e o campo factível. Ir além significa adotar um processo contínuo de esforço buscando a contemplação dos dez aspectos citados por David Mitchell, considerados condições necessárias para uma inclusão verdadeiramente responsável.

#### REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. TRAMITAÇÃO E DESDOBRAMENTOS DA LDB/1996: EMBATES ENTRE PROJETOS ANTAGÔNICOS DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, out. 2010. Semestralmente. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BUVINICH, Mario Rojas. **Ferramentas para o monitoramento e avaliação de programas e projetos sociais**. Brasília: Caderno de Direitos da Criança e do Adolescente, 1999. N. 10.

CAPELLA, Ana Cláudia. **Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas**. *Bib*, São Paulo, v. 1, n. 61, p.25-52, 01 out. 2006. Semestralmente. Disponível em:  
<[https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/capella\\_2006\\_perspectivas-tec3b3ricas-sobre-o-processo-de-formulac3a7c3a3o-de-polc3adticas-pc3bablicas.pdf](https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/capella_2006_perspectivas-tec3b3ricas-sobre-o-processo-de-formulac3a7c3a3o-de-polc3adticas-pc3bablicas.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (Denmark) (Ed.). **Special Needs Education in Europe: THEMATIC PUBLICATION**. Denmark: Eadsne, 2003. Disponível em: <[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas** (IPEA), Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. **A política de educação especial no Brasil** (19912011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago. 2011. Edição especial.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 35, p.35-39, 05 out. 2005. Mensal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação: UFSM**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 10 out. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 10 fev. 2016

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 171 p

HILL, Michael. **Implementação**: uma visão geral. In: SARAVIA, E. & FERRAREZI, E. (orgs.). Brasília: ENAP, 2007

JANNUZZI, Paulo de Martino et al. **Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação, os problemas dos programas públicos no**

**Brasil.** In: Cibele Franzese ... [et al.]; Reflexões para Ibero-América: Avaliação de Programas Sociais / Cadernos EIAPP, ENAP, 2009

KINGDON, John. (2003) [1984]. **Agendas, Alternatives, and Public Policies.** 3a. Ed. New York: Harper Collins

LIMA, Luciana Leite; D'Ascenzi, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 21, n. 48, dez. 2013. Disponível em: . Acesso em: 20 mai. 2016

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services.** 1. ed. New York: Russel Sage, 1980.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p.93-109, ago. 2010.

MAINARDES, Jefferson. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-60, abr. 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MEDEIROS, Antônio Carlos de; BRANDIÃO, Hugo Júnior. EM BUSCA DE NOVOS PARADIGMAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p.4-53, 01 maio 1990. Mensal.

MELAZZO, Everaldo Santos. **Tópos**, Presidente Prudente, v. 4, n. 2. 2010. Disponível em: . Acesso em: 20 fev. 2016.

MITCHELL, David et al (Ed.). **Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms.**Oxfordshire: Routledge, 2005. 309 p. Edited by David Mitchell

MITCHELL, David. **Inclusive education: Education for respect and understanding – inclusion and equity.** 2009. Disponível em: <<http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-20091.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

MITCHELL, David. Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. **Ceps Journal**. Ljubljana, p. 9-30. 12 out. 2015. Disponível em: <[http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10611/pdf/cepsj\\_2015\\_1\\_Mitchell\\_Inclusive\\_Education.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10611/pdf/cepsj_2015_1_Mitchell_Inclusive_Education.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2016.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo. A implementação do Programa Bolsa Família sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 65, n. 4, out/dez 2014. Disponível em: . Acesso em: 20 mai. 2016.

PIERSON, P. **Increasing returns, path dependance and the study of politics.** *American Political Science Review*, v. 94, n. 2, p. 251-267, June 2000.

RIBEIRO, A. Carrilho (1993). **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora, 4-ª ed.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. Coleção Relações Internacionais e Política. Disponível em: <[http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol\\_publicas.PDF](http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF)>. Acesso em: 17 fev. 2016.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para Aprender Políticas Públicas. Conceitos e Teorias**, Brasília: IGEPP, v.1, 2013. Disponível em: <[http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para\\_aprender\\_politicas\\_publicas-2013.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf)>. Acesso em 03 abr. 2016.

SAVAGE, G.T.; BUNN, M.D.; GRAY, B.; XIAO, Q.; WANG, S.; WILSON, E.J.; WILLIAMS, E.S. **Stakeholder Collaboration: Implications for Stakeholder Theory and Practice**. J. Bus. Ethics. 96: 21-26, jun. 2011.

SILVA, P. L. B. & MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP/UNICAMP**, Campinas, n. 48, 2000. Disponível em: Acesso em: 05 abr. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias – sociedade e políticas públicas**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.20-45, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (2004). Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.. **Decreto Nº 5.296**. Brasília, DF

BRASIL. Constituição (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro. **Decreto Nº 5.626**. Brasília, DF

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.. **Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008.**

BRASIL. **Lei Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Decreto n.º. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011c.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação, Segunda, 2014, Brasília. **Documento – referência**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf//documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf//documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 30 maio. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112. **Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.**

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008a.

MINAS GERAIS. **Constituição (1989)**. Constituição do Estado de Minas Gerais. Diário Oficial do estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 21 set. 1980.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir - Rede de Escolas Inclusivas: políticas e práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2005a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 424**, 27 de maio de 2003. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 451**, de 27 de maio de 2003. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte, 2013e.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460**, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013e.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 895**, 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013d

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais** - 2014. Belo Horizonte, 2014d.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 maio. 2016.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO – GESTORES SEE

- Quanto tempo está na SEE:
- Quanto tempo atua na gestão da política inclusiva para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:
- Qual a sua formação acadêmica:

- 1) Na sua opinião como deveria ser a política estadual de educação especial?
- 2) Como tem sido a trajetória do debate interno na SEE sobre a educação especial?
- 3) Como tem sido a participação da sociedade civil no debate sobre educação especial? Quais são os atores mais relevantes que tem participado?
- 4) Em relação aos recursos para a educação especial, eles têm sido suficientes? Se não, por quê? Quais são os recursos que mais faltam?
- 5) Como foi construído o atual desenho da política de educação especial do governo do estado? Você considera que o desenho garante uma política de boa qualidade? Por quê?
- 6) Como tem sido o apoio do governo, da secretária de educação e da sociedade em relação à educação especial proposta pela SEE?
- 7) Você percebe mudanças na concepção e no apoio a educação especial na atual gestão do estado e da SEE? O que mudou?
- 8) Em relação às escolas, quais tem sido as maiores dificuldades e potencialidades encontradas para a implementação da política estadual de educação para pessoas com deficiências TGD e altas habilidades?
- 9) O que a SEE tem feito para a identificar e minimizar os problemas nas escolas no que diz respeito à implementação da política estadual de educação especial?
- 10) A SEE produz avaliações periódicas para monitorar a política estadual de educação

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DAS ESCOLAS

- Quanto tempo está nesta escola:
- Qual a sua formação acadêmica:
- Há quanto tempo você trabalha com educação inclusiva?

- 1) Como tem sido o debate nesta escola sobre a inclusão de pessoas com NEE?
- 2) Como tem sido a participação da comunidade escolar neste debate? Quem mais participa? O que os familiares e a comunidade dizem sobre o assunto?
- 3) Você conhece o Plano de Desenvolvimento Individual para os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação?
- 4) Houve treinamento ou capacitação para trabalhar com os alunos com necessidades especiais? Qual treinamento? Por quê? Qual a sua avaliação sobre o treinamento?
- 5) É necessário algum tipo de apoio para o desenvolvimento de trabalhos com os alunos com necessidades especiais na escola? Estes apoios existem aqui na escola? Como a falta destes apoios está interferindo no seu trabalho?
- 6) Você tem enfrentado dificuldades para o desenvolvimento de suas atividades com os alunos com necessidades especiais? Como você tem lidado com esses desafios?
- 7) É feito algum tipo de contato com a SEE para identificar e minimizar os problemas desta escola para atender os alunos com NEE? Como são esses contatos? São úteis?
- 8) A SEE faz visitas periódicas na escola? Existem orientações para a escola e os professores em relação as dificuldades e potencialidades vivenciadas? Como?
- 9) Você conhece a política estadual de educação inclusiva? Qual sua opinião sobre esta política?
- 10) Na sua opinião como deveria ser a política estadual de educação especial?

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO – DIRETORES DAS ESCOLAS

- Quanto tempo trabalha nesta escola:
- Quanto tempo atua na direção:
- Qual a sua formação acadêmica

- 1) Na sua opinião como deveria ser a política estadual de educação especial?
- 2) Como tem sido o debate nesta escola sobre a inclusão de pessoas com NEE?
- 3) Como tem sido a participação da comunidade escolar neste debate? Quem mais participa? O que os familiares e a comunidade dizem sobre o assunto?
- 4) Em relação aos repasses de recursos para a educação inclusiva nesta escola, eles têm sido suficientes? Por quê? Quais são os recursos que mais faltam?
- 5) Como foi construído o atual desenho da política de educação especial do governo do estado? Você considera que o desenho garante uma política de boa qualidade? Por quê?
- 6) Como vocês tiveram acesso à informação sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino? Qual a sua posição sobre a inclusão na rede regular?
- 7) Você percebe mudanças na concepção e no apoio a educação especial na atual gestão do estado e da SEE (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)?
- 8) Quais tem sido as maiores dificuldades e potencialidades encontradas para a implementação da política estadual de educação inclusiva para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- 9) Como tem ocorrido os contatos entre a escola a SEE para identificar e minimizar os problemas desta escola para a implementação da política estadual de educação especial?
- 10) A SEE faz visitas periódicas e orienta a escola a produzir relatórios pedagógicos acerca das dificuldades e potencialidades relacionadas a inclusão? Há algum tipo de feedback ou aconselhamento por parte da SEE?