

POLIANA GONÇALVES DIAS REIS

INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS
GERAIS

Belo Horizonte

2009

POLIANA GONÇALVES DIAS REIS

INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS
GERAIS

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso Superior de Administração Pública promovido
pela Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho da
Fundação João Pinheiro.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz

Belo Horizonte

2009

POLIANA GONÇALVES DIAS REIS

Inclusão educacional: um estudo sobre a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino público do estado de Minas Gerais

Monografia

Requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Administração Pública.

Curso Superior de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro

Banca Examinadora

Pesquisadora Mestre Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite,
Fundação João Pinheiro

Professor Doutor Bruno Lazzarotti Diniz Costa,
Fundação João Pinheiro, Orientador

Agradeço a todos que de alguma forma acreditaram em mim.

Ao Bruno Lazzarotti pelo apoio fundamental ao longo da execução desse trabalho.

A Ruth, pelas dicas e incentivo constante.

Ao meu pai, Raimundo, que apesar de não estar mais presente nessa vida é um grande exemplo de pessoa, que busco seguir sempre.

A minha mãe, Maria Hélia, companhia diária e sem a qual nada seria possível.

A todos que sempre estiveram presentes em minha vida.

“A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos” (François Jacob. - La diversité, sel de la vie, 1979)

RESUMO

A inclusão educacional é uma proposta que vem sendo debatida nas últimas décadas em vários países. A necessidade de incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino é uma realidade e buscar mecanismos que permitam essa inclusão, combatendo o preconceito e criando condições para o desenvolvimento dos alunos deficientes é de suma importância para a concretização da inclusão educacional. Essa monografia busca analisar a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino público do estado de Minas Gerais. Para tal, é realizado um estudo da literatura sobre a inclusão educacional, um breve histórico da educação pública no Brasil, bem como da educação especial e uma análise dos dados referentes à inclusão de alunos deficientes nas escolas públicas regulares do estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Educação especial. Alunos deficientes. Escolas regulares e escolas especiais.

ABSTRACT

The educational inclusion is a proposal that has been discussed for the last decades in many countries. The need to include students with disabilities on the regular education network is a reality and to seek mechanisms that allow this inclusion, fighting the prejudice and creating conditions for the development of disabled students is very important for the realization of educational inclusion. This paper aims to analyze the inclusion of the students with disabilities on the regular public education network in the state of Minas Gerais. For this, is performed a literature study about the educational inclusion, a brief history of public education in Brazil, as well as the special education and a data analysis relating to the inclusion of students with disabilities in regular public schools in the state of Minas Gerais.

Keywords: Educational inclusion. Special education. Students with disabilities. Regular schools and special schools.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01-Percentual de pessoas com deficiência, de 5 anos ou mais, alfabetizadas em Minas Gerais (2000)	54
Gráfico 02-População com deficiência residente no estado de Minas Gerais por frequência a creche ou escola por grupo de idade (2000)	56
Gráfico 03-Percentual de pessoas com deficiência, com 15 anos ou mais de idade segundo grupos de anos de estudo em Minas Gerais (2000)	57
Gráfico 04-Evolução da matrícula na educação especial no estado de Minas Gerais em classes e escolas especializadas e classes e escolas regulares (2002 a 2008).....	59
Gráfico 05-Evolução das matrículas em educação especial no estado de Minas Gerais, escolas e classes especializadas e escolas e classes regulares (2002 a 2008)	60
Gráfico 06-Percentual de matrículas de alunos deficientes em escolas regulares com e sem apoio pedagógico especializado em Minas Gerais (2004 a 2007).....	61
Gráfico 07-Percentual de matrículas de alunos deficientes em escolas regulares da rede estadual de ensino do estado de minas gerais com e sem apoio pedagógico especializado (2004 a 2007).....	62
Gráfico 08-Percentual de estabelecimentos de educação especial com classes comuns de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos por dependência administrativa no estado de Minas Gerais em 2007	66
Gráfico 09-Número de escolas regulares com alunos deficientes por dependência administrativa no estado de Minas Gerais (2004 a 2007)	67
Gráfico 10-Número de estabelecimentos de educação especial com classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos com e sem apoio pedagógico especializado no Estado de Minas Gerais (2004 a 2007).....	68

Gráfico 11-Percentual de estabelecimentos de educação especial com classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos com e sem apoio pedagógico especializado no estado de Minas Gerais (2004 a 2007)	69
Gráfico 12-Percentual de serviços pedagógicos especializados autorizados, por pólos regionais do estado de Minas Gerais em 2009	74
Gráfico 13-Quantidades de serviços especializados autorizados no estado de Minas Gerais por tipo de serviço em 2009.....	75
Gráfico 14-Percentual de docentes capacitados por pólos regionais do estado de Minas Gerais em 2007	79
Gráfico 15-Total de professores capacitados para atender alunos com deficiência no estado de Minas Gerais (2005 a 2007.....	80
Gráfico 16-Número de professores capacitados para atender alunos deficientes e desses os que atuam em escolas com alunos deficientes matriculados no estado de Minas Gerais (2005 a 2007	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Tipos de atendimentos educacionais especializados	72
Quadro 2- Objetivos específicos, produtos e datas de entrega dos produtos do Projeto Incluir	83
Quadro 3- Despesas previstas com atividades do Projeto Incluir	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição de receitas do FUNDEB	33
Tabela 2- População residente com pelo menos um tipo de deficiência por grupo de idade em Minas Gerais (2000)	55
tabela 3- Percentual de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns com e sem apoio pedagógico especializado e ou salas de recurso, por etapas e modalidade de ensino em Minas Gerais (2004 a 2007)	63
Tabela 4- Número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns com e sem apoio pedagógico especializado e/ou salas de recurso, por etapas e modalidade de ensino em Minas Gerais (2004 a 2007)	64
Tabela 5- Total de docentes capacitados de acordo com o curso de capacitação realizado, no Estado de Minas Gerais em 2007	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT– Associação Brasileira de Normas Técnicas

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CENESP– Centro Nacional de Educação Especial

CR/88 – Constituição da República de 1988

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE – Fundo de Participação dos Estados

FPN – Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

IPI – Imposto Sobre Produtos Industrializados

IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

ITCMD – Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação

ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SAPE – Sistema de Acompanhamento de Projetos Educacionais

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIED/MG – Sistema Mineiro e Informações Educacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Metodologia de Pesquisa	16
2. A IGUALDADE E A EQUIDADE NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	18
3. DELINEANDO CONCEITOS	20
3.1. Definindo Portador de Necessidades Educacionais Especiais	21
3.2. Conceituando Educação Especial e Educação Inclusiva	23
4. A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	25
4.1. O Financiamento da Educação Pública no Brasil.....	30
4.2. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil	34
5. CONSTRUINDO ESCOLAS INCLUSIVAS.....	40
5.1. A Questão da Acessibilidade nas Escolas	40
5.2. A Capacitação de Profissionais.....	42
5.3. Criando Currículos Adaptados	46
5.4. Vencendo Barreiras Rumo a Inclusão dos Alunos com Deficiência na Rede Regular de Ensino	48
6. ANÁLISE DA INCLUSÃO DOS ALUNOS DEFICIENTES NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MINAS GERAIS	53
6.1. Panorama Educacional das pessoas deficientes no Estado de Minas Gerais	53
6.2. A Inclusão Educacional no Estado de Minas Gerais	58
6.2.1. O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Estaduais de Minas Gerais	70
6.2.2. A Capacitação de Professores para a Educação Inclusiva	76

6.2.3. A Política de Apoio a Inclusão Escolar do Estado De Minas Gerais: O Projeto Incluir	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	90
ANEXOS	
ANEXO I.....	97
ANEXO II.....	98

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação foi delimitada como um privilégio de certos grupos. Tal prática era legitimada por políticas e métodos educacionais que excluía parte da população. Posteriormente o acesso ao ensino foi universalizado, entretanto, alguns grupos que estavam fora do padrão estabelecido pelas escolas, como acontecia com as pessoas com deficiência, continuavam à margem do sistema de ensino.

O sistema de ensino era dividido em escolas especiais, destinadas aos alunos deficientes e com déficits de aprendizado e escolas regulares para os demais alunos. Essa separação era uma forma de marginalização dos alunos deficientes e, por isso, surgiu a necessidade de unir todos os alunos, com deficiência ou não, em uma só escola, onde eles pudessem aprender e conviver juntos, de modo a trabalhar tanto o aprendizado com a tolerância e o respeito ao diferente.

A inclusão educacional das pessoas com deficiência é uma proposta que vem sendo debatida nas últimas décadas em vários países e também no Brasil. É necessário reconhecer as necessidades dos alunos com deficiência, dando a eles garantia de cumprimento de seus direitos e de vivência comunitária.

A presente monografia busca debater a inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino, apontando os avanços e os déficits da inclusão educacional. A evolução das matrículas dos alunos deficientes na rede regular de ensino, o apoio pedagógico especializado, as condições físicas das escolas e a capacitação de professores para a educação inclusiva no estado de Minas Gerais serão estudados nesse trabalho. Para tal, a monografia foi dividida em 6 partes.

A primeira parte corresponde a introdução e possui como finalidade contextualizar o objeto do estudo, apontando seus objetivos e metodologia utilizada.

A segunda discute a equidade e a igualdade nas políticas de educação e como essa equidade é importante no estudo da inclusão educacional dos alunos com deficiências.

A terceira discute conceitos relevantes para o estudo da inclusão educacional dos alunos deficientes, como a expressão “portador de necessidades educacionais especiais”, escolas especiais e escolas regulares.

A quarta parte desse trabalho mostra um resumo histórico da educação pública e da educação especial no Brasil, apontando a legislação, fontes de recursos, dentre outros fatores.

A quinta parte, intitulada “construindo escolas inclusivas”, faz uma revisão teórica sobre questões como acessibilidade arquitetônica, necessidade de currículos adaptados para os alunos deficientes e capacitação de profissionais. Esse capítulo aponta também as barreiras que dificultam a inclusão educacional, os dilemas e preconceitos que giram em torno do assunto.

A sexta parte realiza uma análise da inclusão educacional dos alunos deficientes no estado de Minas Gerais, apontando os principais dados sobre o assunto.

Por fim, a sétima parte apresenta as considerações finais, indicando o que foi percebido através do estudo realizado.

1.1. Metodologia de Pesquisa

Com a finalidade de traçar um panorama da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares do estado de Minas Gerais, esse trabalho procurou, em primeiro lugar, realizar uma revisão bibliográfica sobre a temática da inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino. Para tal foi utilizado vários estudos de autores que versam sobre o assunto, bem como pesquisas e publicações realizadas por instituições como a Fundação Getúlio Vargas, INEP, MEC e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Foi analisada, também, a legislação brasileira e mineira que possuem dispositivos sobre a educação para as pessoas com deficiência e a inclusão desse público nas escolas regulares.

Para análise da situação da inclusão dos alunos deficientes no ensino regular em Minas Gerais foram levantados dados sobre o perfil da população com algum tipo de deficiência no estado de Minas Gerais através do IBGE, bem como informações sobre os indicadores educacionais da população com deficiência no Estado de Minas Gerais através de dados do censo escolar, SIED/MG, informações obtidas junto ao MEC e a diretoria de informações da SEE/MG. Informações sobre serviços educacionais especializados para deficientes disponibilizados nas escolas do Estado, equipamentos, acessibilidade e capacitação de professores também foram utilizados por meio de informações obtidas junto à diretoria de educação especial da SEE/MG.

O estudo realizado não irá avaliar a eficiência dos métodos e práticas de ensino utilizados pelos professores. O objetivo desse trabalho é focado na questão estrutural, na preparação das escolas para receber os alunos deficientes, ou seja, o que se busca é entender se as escolas públicas do estado de Minas Gerais possuem condições físicas e pedagógicas para atender os alunos com deficiência.

2. A IGUALDADE E A EQUIDADE NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Constituição da República de 1988 tem como um dos princípios para a educação a igualdade de acesso e permanência na escola. Igualdade essa que deve ser vista como uma forma de oferecer a todos os alunos as mesmas condições e qualidade de ensino, entretanto, tal como diz Santos, “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 458)

Segundo Mokate (2001) ainda que equidade e igualdade possuam conceitos diferentes não é possível falar de equidade sem levar em conta a questão da igualdade, uma vez que o conceito de equidade se fundamenta nos valores sociais de igualdade, cumprimento de direitos e justiça. A equidade é vista como a preocupação com as diferenças existentes entre os seres humanos, ao passo que a igualdade é a busca pela homogeneidade de direitos, possibilidades e oportunidades e, assim, as reformas educacionais caminham no sentido de que a escola é um agente responsável por promover igualdade e melhorar as condições de vida dos seus alunos. O direito a participação na vida escolar tornou-se o centro do que seria a igualdade de oportunidades e nesse contexto, é tarefa do estado tornar homogêneas as condições de acesso à escola para todo o alunado. (MOKATE, 2001; FABRIS, 2004)

Para construir políticas públicas que promovam equidade na educação, faz-se necessário levar em conta os conceitos de equidade vertical e horizontal. Equidade vertical refere-se ao tratamento igual oferecido a todo e qualquer grupo, ao passo que equidade horizontal tolera um tratamento diferenciado, uma vez que os indivíduos ou grupos de pessoas possuem diferenças e particularidades, o que faz com que eles possam ser tratados de forma diferente, sem, com isso, provocar injustiças.

A equidade vertical conduz à idéia de igualdade absoluta entre todas as pessoas, a equidade horizontal, por sua vez, busca entender e respeitar as diferenças entre os grupos e pessoas, de modo que é possível ser diferente, ter características próprias, sem ser injusto. Uma política de inclusão educacional deve ser pautada na idéia de equidade horizontal, promovendo igualdade de acesso e permanência na escola e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças entre todos os alunos. (Mokate, 2001)

Freqüentemente a referência à equidade vem ligada a questão da igualdade de oportunidades e, no campo das políticas públicas, essa igualdade de oportunidade pode referir-se a extensão dos serviços de modo a atingir todas as pessoas, ou seja, igualdade na oferta de serviços públicos. Com isso, em um primeiro momento, a equidade estaria associada a uma oferta universal e homogênea de serviços sociais. Entretanto, as interpretações sobre equidade podem ser relacionadas também com a igualdade de acesso, de insumos, de efeitos e impactos e igualdade de capacidade. (MOKATE, 2001)

Falar em igualdade de acesso é uma evolução em relação a igualdade de ofertas, pois o de oportunidade pode referir-se a extensão dos serviços de modo a atingir todas as pessoas, ou seja, igualdade na oferta de serviços públicos. Com isso, em um primeiro momento, a equidade estaria associada a uma oferta universal e homogênea de serviços sociais. A igualdade de resultados parte do pressuposto que nem todos possuem o mesmo perfil em relação a educação e aprendizagem, os alunos possuem níveis diferentes de aprendizagem e, por isso, não seria justo exigir de todos os mesmos resultados.

A igualdade de capacidades aprofunda no conceito de igualdade de oportunidade e de resultados, por ela o indivíduo tem a oportunidade de poder aproveitar de todos os serviços e os fatores que poderiam limitar a participação de alguns indivíduos são substituídas por benefícios que podem ser aproveitados por todos. (MOKATE, 2001)

Com base nos conceitos de igualdade acima apresentado tem-se que a igualdade de insumos que incorpora a questão da qualidade dos serviços oferecidos, significa muito mais que uniformizar, para todos, as características do serviço prestado, mas sim fornecer os insumos do tipo e quantidade necessária de acordo com cada grupo. A igualdade de insumos na educação está associada a distribuição dos recursos entre as escolas, níveis e modalidades educacionais na proporção da necessidade de cada um.

Tendo em vista essa evolução de conceitos e sentidos em torno da equidade e igualdades é possível concluir que as políticas sobre equidade se voltam para o princípio de que é preciso promover uma educação diferenciada, que discrimine a favor dos grupos mais vulneráveis, para obter os melhores resultados possíveis. (FABRIS, 2004)

Nesse contexto, com o fim de promover a equidade educacional e a inclusão escolar de apenas um aluno deficiente, por exemplo, é necessário realizar grandes custos, de modo

que esse indivíduo possa se integrar à comunidade escolar e ter um atendimento adequado. Esses elevados custos para a inclusão dos alunos deficientes são fundamentais para se alcançar a igualdade de insumos e o acesso e permanência na escola por esse grupo de alunos.

Para Fabris (2004), existe um consenso da literatura especializada sobre a relação entre equidade escolar e promoção de equidade social, desenvolvimento econômico e consolidação da democracia.

A equidade escolar mesmo sendo uma idéia aceita pela maioria possui interpretações e alcances reais que variam, pois os valores de igualdade e equidade são pensados a partir de processos sociais, experiências individuais e coletivas que mudam de acordo com o contexto e os atores sociais envolvidos. As escolas são reflexos do meio social em que estão inseridas e por isso as questões sobre equidade e igualdade associadas a inclusão educacional estão diretamente ligadas tanto a intervenção do Estado como a aceitação da comunidade.(FABRIS, 2004; MITTLER, 2003)

Ao falar em inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares é importante levar em consideração a equidade, tendo em vista todos os seus conceitos associados a igualdade de acesso, insumos, resultados e capacidade. É necessário ter em mente que a inclusão dos alunos deficientes deve ser acompanhada de medidas que promova o acesso desses alunos a escola regular e da aplicação de métodos que levem em consideração o ritmo de desenvolvimento de cada um.

A equidade educacional quando voltada para a inclusão dos alunos com deficiência só pode ser alcançada mediante a participação conjunta da escola e da sociedade, permitindo o acesso desses alunos à sala de aula e a distribuição dos recursos educacionais na proporção de suas necessidades.

O próximo capítulo irá definir algumas expressões utilizadas para se referir a esse grupo de alunos, de modo que seja possível iniciar um debate sobre a inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino, tendo em vista a igualdade e equidade educacional.

3. DELINEANDO CONCEITOS

3.1. Definindo Portador de Necessidades Educacionais Especiais

A expressão “portador de necessidades especiais” abrange uma série de problemas que vão desde anomalia física e fisiológica até problemas psíquicos. O decreto nº. 3.298 de 1999 define, em seu artigo 3º, I, o que é deficiência.

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (BRASIL, 1999)

O mesmo decreto diferencia deficiência permanente de incapacidade. De acordo os incisos II e III, do artigo 3º:

II - **deficiência permanente** – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - **incapacidade** – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999)¹

As deficiências podem ser separadas em deficiência física, aquela na qual a pessoa apresenta alterações em alguma parte do corpo que compromete as funções físicas como paraplegia, tetraplegia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, dentre outros; deficiência auditiva, caracterizada por uma perda total ou parcial da audição, a perda a partir de quarenta e um decibéis (dB) já caracteriza a deficiência auditiva; deficiência visual como a cegueira (acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica) e a baixa visão (acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica); deficiência mental, quando o funcionamento intelectual é significativamente inferior a média, a manifestação deve ocorrer antes dos dezoito anos e referir-se a duas ou mais limitações como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da

¹ Grifos nossos

comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho; e deficiência múltipla, quando ocorre mais de uma das deficiências citadas. (BRASIL, 1999)

A expressão “portadores de necessidades educacionais especiais” é utilizada para se referir a alunos que necessitam de cuidados e técnicas pedagógicas especializadas. Entretanto alguns autores, dentre eles Mittler (2003) levantam a questão se é possível trabalhar rumo a um sistema que busca a inclusão e ao mesmo tempo continuar falando em necessidades educacionais especiais? E quais as alternativas aceitáveis? O uso de tal linguagem não estaria produzindo um estereótipo para essas crianças, dificultando sua integração com os demais colegas ditos normais?

De acordo com Mittler (2003) essa questão vai além de escolher um termo que seja politicamente correto:

Refere-se ao constante uso de palavras que criam ou mantêm um modo de pensar que perpetua a segregação exatamente em um momento em que estamos falando sobre mover-se em direção a sistemas educacionais mais inclusivos e sobre uma sociedade mais inclusiva. (MITTLER, 2003, p. 32)

Quando é utilizada a expressão crianças especiais, na verdade “essas crianças são consideradas especiais porque o sistema educacional até então não foi capaz de responder as suas necessidades.” (MITTLER, 2003, p. 32) Da mesma forma que a palavra especial, a palavra necessidade também leva a promoção de um rótulo e os conceitos da legislação acerca do que seria necessidade conduzem a conclusão errada de que algumas crianças precisam de serviços e cuidados diferentes daqueles que o Estado disponibiliza no geral.

Se inicialmente, a definição necessidade foi empregada como forma de identificar a necessidade específica de cada indivíduo, evitando o emprego de categorias e diagnósticos que acabam por produzir rótulos, hoje sugere uma dependência, uma forma de exclusão, de enquadrar essas crianças em um cenário afastado das demais. (MITTLER, 2003)

Por isso, a utilização da expressão “portador de deficiência”, ou simplesmente “deficientes”, tem sido utilizada, atualmente, como uma tentativa de amenizar o rótulo trazido pela expressão “necessidades educacionais especiais” e ter na diversidade não um problema para a prestação de serviços educacionais, mas sim uma forma normal de adaptação de currículos, métodos e convivência social.

O que se pretende a partir da criação de um sistema educacional inclusivo é adaptar o sistema educacional, reestruturando-o de modo a atender um grande número de indivíduos, fazendo com que não exista o indivíduo considerado normal e o especial, mas apenas indivíduos diferentes, com capacidades e características próprias.

3.2. Conceituando Educação Especial e Educação Inclusiva

A educação especial constitui-se em uma modalidade de ensino voltada para pessoas que possuem algum tipo de deficiência e de acordo com a legislação brasileira deve ser fornecida preferencialmente pela rede regular de ensino. Segundo Lima (2006) o estabelecimento da educação especial ocorreu, nas sociedades ocidentais, por volta do século XVIII e está ligada as reivindicações populares que buscavam acesso a participação social. Desse modo, a educação especial surge como “parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social.” (LIMA, 2006, p. 28)

No Brasil, a Constituição de 1988, ao prever o atendimento especializado, inclusão educacional e respeito às diversidades provocou a necessidade de mudanças na concepção de educação especial e da educação regular. A educação regular passou a ser organizada de modo a ampliar o seu campo de atendimento, ultrapassando os tradicionais padrões de ensino e buscando incluir uma gama de alunos de acordo com as potencialidades de cada um e não excluir tais pessoas devido a suas limitações. A educação especial, por sua vez, deve englobar todos os níveis e etapas da escolarização e com o apoio de assistência especializada e propostas pedagógicas que possibilitem recursos para o aprendizado do aluno, colaborar com a educação regular beneficiando a todos. (ALVES, GOTTI, 2006)

O sistema educacional brasileiro passou por mudanças no modelo de educação especial até então adotado, que era baseado em classes e escolas especiais, bem como no significado da expressão “atendimento especializado” que acabou sendo, por muito tempo, aplicada como uma necessidade de escolas especializadas, com professores e práticas educacionais desenvolvidas especificamente para as escolas especiais, o que contribuía para a

segregação, impedindo a inclusão dos alunos nas escolas da rede regular de ensino. (ENUMO, 2004, ALVES, GOTTI, 2006)

Atualmente, a educação especial tem sido entendida como um complemento da educação básica, as escolas devem aceitar as crianças deficientes no ensino regular oferecendo um atendimento de qualidade e recorrer as escolas especiais quando necessário. Essa forma de ver a educação especial, como um apoio a mais para a educação do deficiente e não um meio de exclusão, já pode ser visto em vários documentos do MEC e mesmo na legislação brasileira. A lei 9394/96 deixa claro em seu artigo 58 o conceito de educação especial e destaca essa preferência pela inclusão dos alunos na rede regular de ensino.²

Por muito tempo a educação especial foi organizada de forma paralela a educação regular e era tida como a melhor forma para atender as pessoas com deficiência, entretanto, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltadas para a educação especial, bem como o avanço da legislação e dos direitos humanos, tem surgido orientações no sentido de defender a inclusão educacional. Assim, a educação especial passa a fazer parte das escolas regulares, ou seja, ela interage com as práticas pedagógicas das escolas comuns e em casos especiais oferece atendimento especializado de forma articulada com a escola comum. (MEC/SEESP, 2006)

A declaração de Salamanca³, realizada em 1994, na Espanha, afirma que a inclusão educacional é o melhor recurso para por fim as ações discriminatórias e que os alunos com deficiência deveriam ser incluídos na rede regular de ensino. A educação inclusiva visa a heterogeneidade das salas de aula, e pode ser entendida, no conceito dado por Hugo Otto Beyer :

² 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.

§ 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.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1999)

³ A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferencia Mundial sobre educação especial, ocorrido em 1994 na Espanha. Esse documento lança bases e diretrizes para a promoção de sistemas educacionais que busquem promover a inclusão educacional.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais das mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado. (BEYER, 2006, p. 85)

Através do conceito de Beyer é possível perceber as diferenças entre as definições de inclusão educacional e integração escolar. A expressão integração escolar acaba por provocar a existência de dois grupos de alunos, aqueles com deficiência, que necessitam de atendimento especializado, e os que não possuem essas necessidades. O objetivo da integração, nesse cenário, seria o de conduzir os alunos deficientes que se encontram fora das escolas comuns para dentro do sistema regular de ensino. Entretanto, é importante ter em mente que a inclusão apenas física, desses alunos, mantendo a dicotomia e categorização entre alunos deficientes e não deficientes, não é o suficiente para por fim a discriminação e garantir o melhor atendimento escolar para esses alunos. Para tal, é necessário integrar os alunos deficientes, de modo que eles possam ao mesmo tempo aperfeiçoar seus conhecimentos e adquirir convívio social e novas experiências. (BEYER, 2006, ENUMO, 2004)

A proposta de inclusão educacional busca acabar com essa divisão entre os alunos e, segundo Beyer “para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, mas apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades mais variadas.” (BEYER, 2006, p. 88). O desafio da inclusão educacional é colocar todas as crianças no mesmo ambiente educacional, sem divisões em turmas comuns e especiais ou mesmo de convivência social e com uma pedagogia que seja comum, mas ao mesmo tempo possa atender as características de aprendizado de cada aluno.

A inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino exige adaptação das escolas, possibilitando acesso dos alunos através de uma adequação física das escolas, profissionais qualificados para dar suporte e apoio de acordo com as características individuais de cada aluno, e currículos adequados.

Entender o desenvolvimento da educação pública no Brasil e como ocorreu a evolução da educação especial também são importantes para desenhar o perfil da inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino. Por isso seguiremos com um breve estudo sobre a educação pública e a educação especial no Brasil.

4. A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

O dever estatal de arcar com a educação básica no Brasil está presente em todas as constituições do país desde 1824, entretanto, os esforços do governo para efetivar esse direito se tornam evidente a partir da década de 30. Segundo Plank (2001), no início da década de 40 o número de escolas e matrículas no país eram pequenos, apenas 25 % das crianças em idade escolar, de 5 a 14 anos, encontravam-se matriculadas.

As primeiras escolas no Brasil surgiram com a chegada dos jesuítas que foram os grandes responsáveis pelo modelo educacional estabelecido no país. O poder público só tomou as primeiras medidas em relação a educação após a expulsão dos jesuítas do país e essas iniciativas eram voltadas para o ensino superior. O ensino básico ficava a cargo da iniciativa privada e atendiam a um pequeno número de alunos pertencentes a elite, o que deixava a maior parte da população a margem do sistema educacional.

Durante o período imperial pouco se fez para estabelecer no país um sistema educacional que favorecesse toda a população, mesmo com Constituição de 1824 estabelecendo o direito a educação primária e gratuita.

Os primeiros passos para a criação de escolas de educação básica surgem em 1834 quando foi autorizado que as províncias e municípios organizassem seus próprios sistemas de ensino público, porém, como as províncias e municípios não possuíam uma fonte de recursos para a implementação de uma educação pública, a educação continuava a cargo das instituições privadas, mantendo a exclusão educacional da maioria da população. (PLANK, 2001).

A constituição de 1891 determinou que ficaria a cargo dos estados a educação primária e profissional, ao passo que a manutenção das escolas secundárias de caráter acadêmico e o ensino superior seriam divididas entre governo federal e estadual. Como consequência dessa divisão do controle do sistema educacional, de acordo com os estudos de Plank (2001), tem-se um aumento de matrículas e escolas nos estados mais ricos e estruturados, e estagnação educacional em outros estados, aumentando mais ainda a desigualdade social entre os estados brasileiros.

A década de 20 é envolta em grandes mudanças políticas, econômicas e culturais, a década é influenciada por movimentos culturais europeus, pela crise de 1929, a revolução de 1930 que conduz Vargas ao poder, bem como pela intensa urbanização e crescimento industrial que gerou a necessidade de mão-de-obra especializada e culminou em pressões para uma mudança no sistema educacional de forma a torná-lo universal e gratuito, garantindo igualdade de oportunidades a todos.

O governo Vargas, pós revolução de 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde, demonstrando uma preocupação na área social, alguns decretos com a finalidade de organizar a educação superior e secundária são sancionados, criam-se os conselhos nacionais e estaduais de educação. Em 1934 é promulgada uma nova Constituição que reafirma o ensino fundamental como direito de todos e dever do Estado e estabelece uma porcentagem determinada da receita estadual, federal e municipal a ser gasta com a educação. Entretanto, com o golpe do Estado Novo e a Constituição de 1937 algumas dessas iniciativas foram alteradas, o que fez com que o sistema educacional brasileiro continuasse não atendendo de forma igualitária todos os cidadãos.

Com a redemocratização e uma nova Constituição em 1946, ressurgem idéias como o direito universal a educação e o dever do Estado em provê-la. Nesse período foi restabelecida a aplicação de uma porcentagem das receitas estaduais e municipais a educação, tal como era previsto na Constituição de 1934, bem como a autorização para a criação e manutenção das escolas pelos governos locais. (PLANK, 2001) Renasce as esperanças em torno de políticas educacionais que poderiam acabar com o analfabetismo, incluindo as classes menos favorecidas. No ano de 1962, o Ministério da Educação e Cultura cria o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização. Entretanto as incertezas políticas e o golpe militar de 1964 impedem que as iniciativas educacionais então desenhadas fossem concretizadas.

O regime militar procurou afirmar a importância da educação para o desenvolvimento do país. Nesse período foi desenvolvida uma série de planos nacionais de educação e políticas para utilização racional dos recursos educacionais, entretanto a maior parte desses esforços eram voltados para o ensino superior e profissionalizante, tal como ocorreu no Estado Novo. Entre as medidas tomadas em relação a educação de base no período militar tem-se, segundo Plank (2001), as reformas curriculares e na organização do ensino a expansão da escola

primária para oito anos, antes eram apenas 4. Em 1971, foi estabelecido que os estados e municípios seriam os principais responsáveis pela educação básica, entretanto, não foi estabelecido recursos para essa despesa, o que contribuiu para a deterioração do sistema educacional.

O Regime Militar chega ao fim em 1986 e uma nova Constituição é adotada em 1988. A Constituição da República de 1988 busca dar prioridade a alocação de recursos que serão utilizados na manutenção da educação básica. Ela engloba todos os princípios anteriormente citados, garantindo a todos direito à educação gratuita e provida pelo Estado, de modo a possibilitar igualdade de possibilidades a todos os cidadãos. O artigo 208 da CR/88 expressa a educação como dever do Estado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Com a Constituição de 1988 o direito a educação tornou-se legalmente efetivo e o ensino fundamental passou a ser obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a escola na idade própria. A Constituição estabeleceu também que deve ocorrer a progressiva extensão a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Hoje somente o ensino fundamental, de 6 a 14 anos, é obrigatório no país, entretanto a idéia, respaldada na Constituição vigente, é estender essa obrigatoriedade para todo o ensino médio. A partir da CR/88 o ensino obrigatório e gratuito é tido como direito público subjetivo, e o não oferecimento do ensino obrigatório ou sua oferta de forma irregular acarretará responsabilidade das autoridades competentes.

A responsabilidade pela educação pública no Brasil é dividida entre governo federal, estados e municípios e cada um desses entes da federação possui autonomia pela sua rede de escolas. A função principal do governo federal em relação a educação é o controle das universidades federais, dos centros tecnológicos e algumas escolas federais de educação básica. É privativo a união legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e de acordo com o artigo 211, §1º da CR/88 a União deve também “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.” (BRASIL, 1988)

Os municípios devem, segundo a CR/88, dar prioridade a educação infantil e ao ensino fundamental, apesar de alguns municípios manterem escolas de segundo grau e mesmo superiores.

A nova constituição pela primeira vez reconheceu a autonomia dos sistemas educacionais municipais, que deixaram de ser agências subordinadas aos governos estaduais. A concessão de independência aos municípios reduziu significativamente o poder dos governos estaduais e federal, ao mesmo tempo em que expandiu enormemente a oportunidade de inovação político-administrativa. (PLANK, 2001, p.72)

Os estados administram escolas de todos os níveis, desde a pré-escola ao ensino superior, sendo prioridade para os estados e distrito federal o ensino fundamental e médio. A CR/88 determina ainda que estados e municípios devem atuar de forma colaborativa para assegurar a universalização do ensino obrigatório.

No que se refere a iniciativa privada, a Constituição diz que é livre o ensino oferecido por essas instituições, entretanto elas devem cumprir as normas gerais da educação nacional e passar por autorização e avaliação do poder público.

Com a Constituição de 1988 renovam-se as esperanças em relação ao desenvolvimento de uma educação universal e de qualidade. De acordo com Plank (2001), as matrículas têm expandido bastante nas últimas décadas.

Em 1932, de acordo com o autor, existiam apenas 2.274.213 matrículas de alunos em todos os níveis educacionais e a grande maioria, 91% encontravam-se nas primeiras quatro séries do ensino. No ano de 1991 o número de alunos em escolas primárias e secundárias saltou para 31 milhões e 54% estavam nas quatro primeiras séries. O ministério da educação estima que em 1990, 86% das crianças de 7 a 14 anos freqüentavam a escola.

De acordo com o INEP, de 1991 a 1999, as matrículas no ensino médio cresceram cerca de 136%. Apesar de um crescimento, entre os anos de 1995 a 2000, de 43,6% das matrículas no ensino médio, a taxa de escolarização líquida⁴ da população entre 15 e 17 anos ainda era baixa no ano 2000, ficando em torno de 33,4 %. Segundo o INEP esse aumento nas matrículas do ensino médio traduz uma maior procura por níveis mais elevados de ensino e conseqüentemente uma expansão e melhora do ensino fundamental.

⁴ Entende-se por taxa de escolarização líquida o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada em um nível de ensino adequado para a sua idade.

De 1991 a 2001 a taxa de escolarização líquida do ensino fundamental saltou de 86% para aproximadamente 96% e a taxa de analfabetismo, entre 1991 e 2000, da população com 15 ou mais anos de idade caiu de 19,7% para 13,6%, de 18.682 milhões de analfabetos para 16.295 milhões no ano de 2000.

Uma questão importante de analisar é referente a escolarização média do brasileiro. Segundo o IBGE a taxa de analfabetismo dos jovens de 15 a 19 anos no ano de 1970 era de 24%, ao passo que em 2001 essa porcentagem caiu para 3% e os anos médios de escolarização aumentaram de 4 anos para 6 anos. Assim, apesar das constantes críticas em relação a qualidade da educação no ensino público brasileiro, percebe-se o aumento no número de matrículas e a queda na taxa de analfabetismo, o que traduz sinal de universalização do ensino.

Em contra partida, outros problemas vem à tona, como a questão das pessoas com deficiência e surgem debates sobre a necessidade de incluir tais alunos na rede regular de ensino. É necessário inserir os alunos deficientes nas políticas gerais a certa da educação, de modo a combater o problema da exclusão em vez de criar políticas localizadas e campanhas que não conseguem resolver o problema.

4.1. O Financiamento da Educação Pública no Brasil

O financiamento da educação no Brasil compreende um conjunto de normas estabelecidas pela Constituição de 1988 que regulam os gastos e as fontes de receitas destinadas a educação. A CR/88 e a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 atribuíram a todos os entes da federação, união, estados, distrito federal e os municípios a responsabilidade por gerenciar o sistema educacional no país. Cada ente da federação possui um sistema de ensino para gerenciar e expandir, gerando gastos e acarretando fontes de recurso para o financiamento. (PLANK, 2001; CASTRO, 2001)

Desde 1934, as constituições brasileiras têm fixado uma porcentagem das receitas federais, estaduais e municipais que devem ser gastas com educação. A CR/88 estabelece que

os governos estaduais e municipais devem gastar 25% de suas receitas de impostos e transferências com a educação e o governo federal deve gastar 18%.

A principal fonte de receita destinada ao ensino fundamental é o salário-educação, criado pela lei nº 4.440 de 1964 como uma contribuição compulsória das empresas para a educação pública. O parágrafo 5º do art. 212 da CR/88 estabeleceu que o ensino fundamental tivesse como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação.

De acordo com a lei nº 9.424 de 1996, ocorrerá o recolhimento de 2,5% sobre a folha de pagamento dos empregados das empresas para arrecadação do salário-educação. A lei nº 9.766 de 1998 que fez alterações na legislação que rege o salário-educação permite, em seu artigo 8º, que os recursos do salário-educação sejam aplicados na educação especial, desde que vinculado ao ensino fundamental. A quota dos estados e municípios, referentes ao salário educação, tal como diz o art.15, II da lei 9.424 de 1996, alterado pela lei 10.832 de 2003, será o equivalente a dois terços do montante de recursos, que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental.

O artigo 212 § 6º da CR/88 estabelece que “as cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.” (MEC/FNDE, 2009)

Em 2006 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que só previa recursos para o ensino fundamental. O FUNBEB possui natureza contábil, foi instituído pela emenda constitucional nº 53 de 2006 e regulamentado inicialmente pela medida provisória 339 convertida na lei nº 11.494 de 2007.

De acordo com o MEC, os recursos do FUNDEB são destinados a educação básica, que inclui creches, pré-escola, ensino fundamental, médio e educação para jovens e adultos. “Sua vigência é até 2020, atendendo, a partir do terceiro ano de funcionamento, 47 milhões de alunos. Para que isto ocorra, o aporte do governo federal ao Fundo, de R\$ 2 bilhões em 2007,

aumentará para R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição de estados e municípios a partir de 2010.” (MEC/FNDE, 2009)

O fundo é composto por percentuais da FPE (Fundo de participação dos estados), FPM (Fundo de participação dos municípios), ICMS, IPI, desoneração das exportações (lei complementar nº 87/96), imposto sobre transmissão causa mortis e doações (ITCMD), IPVA, cota parte de 50% do ITR devida aos municípios além da receita da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes que compõe o fundo. Não é necessário a autorização ou convênios para a distribuição dos recursos do FUNDEB, essa liberação ocorre de forma automática e periódica, sendo creditada em uma conta específica dos governos estaduais e municipais. A distribuição é baseada no número de alunos matriculados na educação básica seguindo as prioridades estabelecidas pela CR/88. Assim, os municípios recebem com base nas matrículas da educação infantil e ensino fundamental e os estados nas matrículas do ensino fundamental e médio. (MEC/ FNDE, 2009)

A Constituição estabelece que os recursos do FUNDEB serão alcançados de forma gradativa, conforme exposto no tabela 1.

Tabela 1
Distribuição de receitas do FUNDEB⁵

Receita/Ano	2007	2008	2009	2010/2020
FPE	16,66%	18,33%		20%
FPM	16,66%	18,33%		20%
ICMS	16,66%	18,33%		20%
IPIexp	16,66%	18,33%		20%
Desoneração Exportações	16,66%	18,33%		20%
ITCMD	6,66%	13,33%		20%
IPVA	6,66%	13,33%		20%
ITR – Cota Municipal	6,66%	13,33%		20%
Complemento União	R\$ 2 bilhões	R\$ 3 bilhões	R\$ 4,5 bilhões	10% da contribuição de estados e municípios

Fonte: MEC/FNDE/CR/88

A tabela 1 mostra qual será a receita anual de cada fonte de recurso que compõe o FUNDEB, mostrando que a partir do ano de 2009 essas receitas deverão corresponder a 20% do total obtido por cada uma das fontes que formam o fundo, tal como estipula a Constituição Federal. É possível notar também na tabela 1 a existência de uma complementação de recursos realizada pela União com valores também gradativos e dispostos constitucionalmente.

A CR/88 estabelece que até 10% dessa complementação realizada pela União poderá ser distribuída aos fundos através de programas voltados para a melhoria da qualidade da educação.

Outra forma de financiamento da educação ocorre com as cotas específicas da receita das loterias federais e royalties da gasolina e gás, assim como a isenção de impostos e incentivos fiscais que vem sendo utilizados para gerar recursos adicionais para atividades educacionais, incluindo ensino privado e alfabetização.

⁵ Os dados referentes ao FUNDEB foram obtidos no site do FNDE (Fundo nacional de desenvolvimento da educação) no endereço <http://www.fnde.gov.br/home>.

4.2. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil

As iniciativas em relação a criação de serviços que atendessem as pessoas com algum tipo de deficiência, física ou mental, já existiam no Brasil, de forma isolada, por volta do século XIX. De acordo com Coelho (2003), essas iniciativas são ainda mais antigas, existindo traços de experiências isoladas em relação ao atendimento educacional para deficientes desde o Brasil Colônia, um exemplo é a Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, que já atendia a deficientes físicos no ano de 1600. Apesar desses fatos, a educação especial só será incluída na política de educação brasileira a partir de meados do século XX.

Os primeiros passos em direção ao atendimento educacional das pessoas com deficiência ocorreram no Brasil em 1854 quando foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Mais tarde foi criado o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. Esses institutos possuíam oficinas para aprendizagem de ofício como “tipografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.” (MAZZOTTA, 2001, p. 29)

A partir dessas medidas em relação à educação e profissionalização dos deficientes são levantadas discussões como o currículo e a formação de professores especializados para atender a cegos e surdos. É possível notar, no começo do século XX a existência de algumas publicações acadêmicas sobre a educação das pessoas com deficiência.

Um levantamento das instituições que prestavam atendimento aos deficientes por volta de 1950 leva à seguinte conclusão:

(...) até 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento educacional especial a deficientes mentais. Ainda, quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e três particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outras deficiências. (MAZZOTTA, 2001, p. 31).

Foi criada no estado de Minas Gerais, em 1925, na cidade de Belo Horizonte, a Escola Estadual São Rafael, especializada no atendimento de cegos e a Escola Estadual Instituto Pestalozzi⁶ para atender deficientes auditivos e mentais em 1935. (MAZZOTTA, 2001; COELHO, 2003) Nesse período foram tomadas várias medidas, tanto oriundas da sociedade civil como do poder público, em relação a educação especial que possibilitaram uma ampliação do atendimento educacional das crianças deficientes. Essas medidas tanto do poder público como da sociedade civil mostram o aspecto semi-público que era característico do atendimento às pessoas deficientes, ou seja, o desenvolvimento da educação especial foi resultado, em grande parte, de iniciativas privadas e não apenas de ações realizadas pelo Estado.

A criação da APAE⁷ (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1954 no Rio de Janeiro e depois estabelecida em várias cidades do país é um exemplo dessas ações no campo da educação especial. (COELHO, 2003).

Percebe-se, que até esse período, as medidas em relação a educação especial eram localizadas e possuíam um caráter profissionalizante e assistencialista. O atendimento educacional em âmbito nacional, realizado pelo governo federal, surge com a criação da campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, lançada através do Decreto Federal nº 42.728 em 1957. Essa campanha tinha por finalidade fornecer os meios necessários para o desenvolvimento da educação especial em todo o país.

Nesse período vários decretos criaram campanhas nesse sentido, como a campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958 e a campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960, todas com a finalidade de promover a educação, reabilitação e a profissionalização das pessoas com deficiência em todo o território nacional.

⁶ O Instituto Pestalozzi foi criado sob a influência da professora Helena Antipoff, educadora especializada em psicologia educacional. Antipoff nasceu na Rússia, veio para o Brasil em 1929 e exerceu grande influência na política educacional das pessoas com deficiência.

⁷ A APAE tem como objetivo oferecer apoio adequado para o desenvolvimento do portador de deficiência e sua inclusão no meio social. Sua criação foi inspirada no NARC (National Association for Retarded Children) que tinha o objetivo de propiciar o atendimento as crianças e jovens nas escolas públicas primárias (MAZZOTTA, 2001). Existem APAEs espalhadas em cerca de 1500 municípios brasileiros, sendo considerada um dos maiores movimentos comunitários do mundo.

No ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao MEC, cujo objetivo era coordenar a expansão e a qualidade do atendimento educacional para os deficientes em todo o território brasileiro. Apesar disso, nesse período não ocorre uma política de universalização do acesso a educação o que permanece é uma “concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência” (MEC/SEESP, 2007, p. 2)

Em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial e em 1990 essa secretaria foi extinta e as funções relativas a educação especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica. Em 1992 reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP) ligada ao Ministério da Educação e Desportes.

A educação especial foi construída com base em campanhas e passou por diversos órgãos responsáveis por sua execução. Tal situação pode significar tanto uma tentativa de buscar soluções para a questão da educação das pessoas com deficiências, um problema considerado difícil, quanto pode representar um descaso com esses alunos. (COELHO, 2003, p.30) Com isso, forma-se um cenário de dificuldade de atendimento educacional especializado nas escolas regulares por falta de uma política que possibilite o atendimento escolar aos alunos com deficiência, respeitando as especialidades de cada deficiência. As medidas, até então, refletiam soluções locais, sem possibilitar uma gestão continuada da educação especial. Apenas por volta de 1994 esse quadro se torna mais estável, quando a Secretaria de Educação Especial adota uma política nacional estabelecendo “um eixo para ações do governo e das escolas, além de fomentar a discussão da temática pelos partidários, ou não, da política adotada.” (COELHO, 2003, p. 32)

A Política Nacional de Educação Especial, publicada no ano de 1994, lança as bases de como será o processo de integração dos alunos deficientes na rede regular de ensino. Essa idéia de inclusão educacional já havia sido expressa na Constituição de 1988 que afirmava o direito dos deficientes à inclusão na rede regular de ensino público. O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069 de 1990, também afirma que os pais ou responsáveis devem matricular seus filhos na rede regular de ensino, traduzindo a necessidade de políticas de inclusão para que os alunos deficientes possam ser atendidos da forma mais eficiente possível nas escolas regulares.

Ao estipular que os alunos deficientes deverão ser integrados, na medida em que forem capazes de acompanhar o desenvolvimento das atividades curriculares do ensino comum, a Política Nacional de Educação Especial não levou em consideração os diferentes padrões de participação e aprendizagem, não diferenciou as práticas educacionais de modo a valorizar essas diferenças, o que acabou por manter a educação dos alunos deficientes a cargo de escolas especiais. (MEC/SEESP, 2007)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394 de 1996, regulamenta em seu capítulo V a educação especial. Seu artigo 58 conceitua a Educação Especial reafirmando a preferência para que seja oferecida na rede regular de ensino. De acordo com a lei, o aluno terá, dentro da escola comum, serviço de apoio especializado para atender suas necessidades específicas sempre que necessário e seu atendimento educacional só será realizado em escolas especiais quando sua condição impossibilitar a integração nas classes comuns de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como forma de buscar meios para a inclusão dos alunos deficientes, assegura, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996) e garante a aceleração nas séries para os alunos superdotados, bem como a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.” (BRASIL, 1996)

Em 2001 foi aprovado, pela lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação. De acordo com o Plano, a tendência atual é para a integração educacional dos alunos deficientes e adequação das escolas para prestarem apoio ao processo de integração desses alunos na rede regular de ensino. Entretanto, O PNE reconhece que “apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo.” (BRASIL, 2001) Essas ações são a adaptação dos currículos, qualificação dos professores, sensibilização dos demais alunos, adaptação da rede física, dentre outros.

Entre 2002 e 2003 algumas leis voltadas aos deficientes foram criadas, como a lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a linguagem brasileira de sinais. Ainda em 2002 a portaria nº 2.678 do MEC “aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema braille em todas as modalidades de ensino (...)” (MEC/SEESP, 2007, p.4)

No ano de 2003 o MEC lança um programa com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em educação inclusiva.

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo 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. (MEC/SEESP, 2007, p. 4)

Em 2004 o decreto nº 5.296 regulamenta a lei nº 10.048 de 2000 que dá prioridade de atendimento aos deficientes e a lei 10.098 de 2000, “que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004). O decreto nº 5.626 de 2005 regulamenta a lei 10.436/2000 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais e o artigo 18 da lei 10.098/2000 que diz que “o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.”(BRASIL,2000). De acordo com o capítulo II do decreto nº 5.626 a libras passa a ser matéria curricular nos cursos de formação de professores:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

No ano de 2006 foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Por essa convenção fica estabelecido que os Estados participantes devem “assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.” (MEC/SEESP, 2007, p.5). Ainda em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tal plano visava colocar nos currículos da educação básica temas referentes a inclusão das pessoas com deficiência, além de promover ações para o acesso universal desses alunos a educação.

Em 2007 o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dentre outras questões versava sobre a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas com recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica dos

prédios escolares. O documento do MEC busca promover uma integração de todos os alunos, de modo a por fim no dualismo entre a educação especial e a educação regular.

No estado de Minas Gerais a resolução n° 451 do conselho estadual de educação de 2003 fixa normas para a educação especial no sistema estadual de ensino e a orientação SD 01/2005 da Secretaria de Estado de Educação busca orientar o atendimento especializado dos alunos deficientes nas escolas estaduais.

Segundo a resolução n° 451, as escolas regulares deverão desenvolver atividades e programas que favoreçam a inclusão dos alunos deficientes, o atendimento em instituições próprias será oferecido nos casos em que for constatada essa necessidade. A resolução busca afirmar a necessidade de inclusão educacional e garantia de direitos, tal como versa o artigo 2°:

Art. 2° - A Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania. (CEE-MG/2003)

A análise do processo histórico de desenvolvimento da educação especial conduz ao debate acerca inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino, proposta que vem sendo debatida com mais intensidade nas últimas décadas. O Brasil muito evoluiu em relação as leis e normas que buscam garantir o direito desses aluno, possibilitando o seu desenvolvimento e a vivência comunitária. Apesar disso surge a questão de como essa inclusão deve ocorrer e como fazer para colocar em prática o que dispõe a legislação.

É importante criar escolas que possibilitem a inclusão educacional dos alunos deficientes e para isso, essas escolas devem possuir acessibilidade física e arquitetônica, profissionais especializados e um currículo comum que garanta a participação de todos os alunos, deficientes ou não, no cotidiano escolar.

5. CONSTRUINDO ESCOLAS INCLUSIVAS

Para a criação de escolas inclusivas é necessário, em primeiro lugar, buscar a valorização das diversidades, possibilitando igualdade de oportunidades e acesso para todos. O desenvolvimento de programas econômicos e sociais que abordem a questão da inclusão educacional, o apoio do Ministério da Educação, uma vez que a construção de escolas inclusivas provoca transformações em todo o sistema educacional, são fundamentais para a implantação de um sistema de ensino inclusivo. A implantação de currículos flexíveis que atendem a todos os alunos e assegurem uma aprendizagem básica, respondendo as diversidades de cada um, a capacitação e apoio aos professores para que eles possam enfrentar o desafio da inclusão, são importantes para a formação de estratégias que contribuam para a efetivação da inclusão educacional. (GUIJARRO, 2006)

A construção de escolas inclusivas passa pela necessidade de que “os governos garantam a igualdade de oportunidades e as condições básicas que assegurem o adequado funcionamento de todas as escolas em termos de recursos humanos, materiais e didáticos.” (GUIJARRO, 2006, p. 12)

5.1. A Questão da Acessibilidade nas Escolas

Para a concretização do movimento de inclusão educacional é importante levar em consideração a necessidade de adequação dos prédios escolares para receber os alunos deficientes. Em 1982 a ONU aprovou o Programa de Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência⁸ com o objetivo de garantir a igualdade, o desenvolvimento e a participação dos deficientes na vida social. Esse documento traz os conceitos de deficiência, incapacidade e impedimento e segundo Prado e Duran:

Quando se define que o impedimento está em função da relação entre as pessoas incapacitadas e seu ambiente, destaca-se que o impedimento não está na pessoa, mas

⁸ O programa foi aprovado pela resolução 37/52 da Assembléia Geral da ONU em 3 de dezembro de 1982.

sim na sua relação com o ambiente. Portanto, é o meio que é deficiente, não possibilitando acesso a todas as pessoas, não lhes proporcionando a equiparação de oportunidades, o que é definido como o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade – como o meio físico e cultural, moradia e transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, incluindo instalações desportivas e de lazer – torna-se acessível a todos. (PRADO; DURAN, 2006, p. 137)

As escolas inclusivas necessitam de espaço físico adequado para que qualquer pessoa possa ter acesso ao ambiente escolar. Existe um conceito de desenho universal, segundo o qual as edificações devem ser planejadas de forma a levar em conta a diversidade das pessoas, garantindo que todos se adaptem as condições ambientais dos espaços edificados. O decreto nº 5.296/2004 define, em seu art. 8º, IX, desenho universal:

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (BRASIL, 2004)

A ABNT define acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.” (ABNT, 2004, p.10) As leis 10.048 e 10.098 de 2000 regulamentadas pelo decreto nº 5.296/2004 buscam dar prioridade para o atendimento das pessoas com deficiência e estabelecer as bases para a promoção de acessibilidade.

A acessibilidade nos estabelecimentos de ensino inicia-se com o acesso e utilização de todos os alunos aos ambientes da escola, como salas de aula, de informática, laboratórios, bibliotecas, diretoria, coordenação, sala de professores, refeitório, sanitários, áreas de recreação, dentre outro. As cadeiras de rodas devem ser o padrão para a largura das portas e lugares de circulação, os pisos devem ser de material antiderrapante, as escadas devem ter os degraus com a mesma largura e altura e corrimão para garantir a segurança. As rampas devem ser projetadas por especialistas para indicar a inclinação ideal, deve existir corrimão próximo aos bebedouros e banheiros, a área de entrada também deve ser adaptada para receber os alunos deficientes, nos passeios não podem existir obstáculos, os jardins devem ter caminhos planos e nivelados, sem pisos irregulares com pedriscos ou paralelepípedos que dificultam a circulação. Essas são algumas ações importantes para possibilitar o acesso dos alunos com deficiência à escola. (SEE/MG, 2004) O detalhamento das normas de acessibilidade está presente no documento NBR 9050 da ABNT.

O ambiente escolar deve ser equipado com móveis e dispositivos técnicos para permitir o acesso dos alunos deficientes a todas as atividades oferecidas pela escola, além de auxiliar os professores, possibilitando igualdade de atendimento a todo o alunado. Os serviços públicos de transporte, com ônibus e metrô, próximos as escolas também são fundamentais para garantir a acessibilidade. Ônibus adaptados com elevadores para facilitar o acesso dos deficientes e pontos de paradas acessíveis também são de suma necessidade no processo de inclusão dos alunos deficientes.

Para facilitar a compreensão do deficiente visual deve ser colocadas sinalizações em alto relevo e em braile nas portas e usar piso tátil de alerta próximo as rampas, elevadores e outros lugares onde possam existir saliências. A utilização de sinais sonoros associados a sinais luminosos contribuem com o entendimento dos deficientes auditivos e a capacitação de profissionais na linguagem de sinais (Libras) colaboram com o aprendizado dos surdos-mudos. (PRADO, DURAN, 2006)

Com o movimento em prol da inclusão educacional das pessoas com deficiência o conceito de acessibilidade ampliou-se, as condições de acesso vão além da simples questão arquitetônica, existem outras barreiras ao acesso dos deficientes na rede regular de ensino, são barreiras de comunicação, de métodos para ensino, lazer e trabalho, barreiras instrumentais, falta de equipamentos, instrumentos, computadores, para auxiliar nas práticas educacionais, ausência de leis e políticas que visem concretizar a inclusão, bem como a questão do preconceito, que ainda está presente no ambiente escolar. (SENAC, 2006, SASSAKI, 2005) Pensar em escolas inclusivas conduz diretamente a idéia de ambientes acessíveis que possa ser utilizado por todo e qualquer cidadão.

5.2. A Capacitação de Profissionais

A presença de alunos com deficiência no ensino regular é cada vez mais comum e, nos últimos anos, com a intensificação dos movimentos em prol da educação inclusiva, a formação dos professores para atender as crianças com deficiência tem se tornado fundamental e recebido mais atenção e estímulo. A inclusão educacional é um processo

complexo e os professores, ao longo desse caminho, vão aperfeiçoando seus conhecimentos e ampliando suas habilidades de modo a atender todas as crianças que possuem necessidades de aprendizagem.

A falta de treinamento e oportunidade faz com que os professores não se sintam confiantes para a tarefa de trabalhar com alunos deficientes e, segundo Mittler (2003), criar oportunidades para capacitação não significa influenciar o modo de pensar dos professores em relação a inclusão. O sentimento dos professores, dúvidas e medos devem ser levados a sério, de modo a criar para os professores “oportunidades para reflexão sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana”. (MITTLER, 2003, P.184)

Para Lima (2006), os professores, para trabalhar com crianças deficientes, devem entender os conceitos de inteligência e aprendizagem, “os professores precisam desenvolver uma concepção de inteligência humana, entendendo-a como um processo contextualizado, mutante e sociohistórico”. (LIMA, 2006, p.119) A formação de professores para a educação inclusiva deve levar em conta a necessidade de ampliar a compreensão dos processos de inteligência e aprendizagem, e a aprendizagem deve ser entendida como uma manifestação da inteligência, alcançada nos limites de cada indivíduo.

A formação de professores para a educação inclusiva conduz a algumas questões sobre como deveria ser essa capacitação. Os professores deveriam conhecer profundamente uma área de deficiência ou ter uma noção geral de todas as deficiências? De acordo com Lima (2006), entre as décadas de 1980 e 1990 era escolhida uma área de deficiência para um grupo de técnicos se especializarem e assim, não existia um especialista em educação para deficientes, e sim em deficiências específicas. Entretanto, em discussões sobre o assunto, muitos estudiosos pensavam que os profissionais deveriam receber uma capacitação geral, de caráter básico, voltada para todas as deficiências e só depois especializar-se em alguma deficiência específica. Atualmente, essas idéias devem agregar novos conceitos, surgidos com as experiências e conhecimentos na área de educação especial. (LIMA, 2006) O conhecimento técnico sobre as deficiências é importante, entretanto, entender o contexto histórico da exclusão e o da proposta de inclusão e ter um domínio básico de conhecimento que auxilie no relacionamento com o aluno deficiente se faz extremamente necessário no processo de capacitação dos professores.

Em relação a cada deficiência especificamente, o aprofundamento está relacionado com a demanda em sala de aula. “O professor não tem como saber, a priori, tudo sobre todas as deficiências para atender a qualquer aluno que procure a escola mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram.” (LIMA, 2006, p.122)

A legislação brasileira diz que os cursos de formação de professores devem capacitá-los para trabalhar com alunos deficientes. A lei nº 7.853 de 1989 dispõe que os professores estão obrigados a receber alunos deficientes em suas salas de aula, não sendo necessário o atendimento desses alunos apenas por profissionais especializados. Desse modo, de acordo com Manzani:

A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular deve ser entendida como um processo legal, como um processo que envolve a sensibilização da sociedade quanto aos direitos desses alunos e, principalmente, no caso da educação, é um processo que visa garantir a formação do futuro professor para atender ao aluno com deficiência. (MANZANI, 2007, p.78)

Para Lima (2006), visando a melhor atuação dos professores, seria importante que eles tivessem contatos com os alunos deficientes já durante os cursos de formação. Esse contato poderia ocorrer através de visitas a escolas inclusivas e escolas especializadas, palestras com especialistas e alunos deficientes, dentre outros.

Com base nessas análises a cerca do papel do professor frente o desafio das escolas inclusivas, cabe buscar respostas para uma série de perguntas, como: Estariam todos os professores prontos para atender crianças com deficiência? E os professores que já atuam nas escolas e não possuem formação para lidar com esse público? Quais medidas podem ser adotadas pelos professores para tornar efetivo o aprendizado dos alunos deficientes nas classes comuns?

Segundo Manzani (2007), pesquisas apontam que o despreparo e o medo dos professores frente ao desafio da inclusão são os principais argumentos sobre a dificuldade de se implantar escolas inclusivas. Entretanto os professores acabam procurando alguma forma de se preparar para receber esses alunos. Essa preparação vai desde apoio da própria escola, como a realização de cursos complementares, participação em seminários sobre o assunto, dentre outros.

Nos últimos anos o investimento para a formação de professores, tanto no nível municipal, estadual e federal, vem ocorrendo e ouve um aumento nas publicações sobre o

assunto. Já se vê professores que se consideram preparados para receber em suas salas de aula alunos deficientes. A realidade é que cada vez mais professores da rede regular de ensino se preocupam com sua qualificação para atender aos alunos deficientes.

A formação de professores para a educação inclusiva pode, de acordo com Manzani (2007), ser realizada através de cursos de especialização, participação em congressos e eventos; pode-se também ocorrer a capacitação em serviço, ou seja, enfatizando a preparação do professor no momento em que ele ministra suas aulas, através de supervisão, ou a formação através da troca de experiências adquiridas dentro da sala de aula pelos professores, com a formação de grupos para debaterem e refletirem sobre o assunto, podendo permitir também a participação de profissionais externos a escola.

O sucesso dessas formas de capacitação, como de qualquer outro modo de formação de professores, está relacionado com a disposição do profissional de participar, aprender e aplicar os novos conhecimentos em sala de aula. Devido a dificuldade de colocar o conhecimento pedagógico adquirido nos processos de capacitação em prática é que se percebe a necessidade de uma formação continuada dos professores para atender aos objetivos da educação inclusiva. Segundo Manzani:

Um professor bem preparado é aquele que tem claro e definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido. Não se trata, portanto, de adequar o currículo, mas como criar condições para que o seu aluno consiga tomar posse do currículo que ele precisa. (MANZANI, 2007, p.82)

A formação dos professores para a educação inclusiva deve ser encarada como um processo contínuo, dinâmico e flexível. O conhecimento e a capacitação adquiridos para se trabalhar com alunos deficientes não pode ser algo absoluto, devem adaptar-se as necessidades que vão surgindo na sala de aula. Esse é o grande desafio a ser enfrentado pelos professores rumo à concretização da inclusão educacional.

5.3. Criando Currículos Adaptados

O desafio da educação inclusiva consiste em ser capaz de fornecer a qualquer aluno a ajuda pedagógica que ele necessita, entretanto, tendo em vista a diversidade do ser humano, a escola terá que assegurar o equilíbrio entre a construção de um currículo único e a diversidade entre os alunos. Nessa perspectiva, a educação inclusiva se baseia na ruptura de técnicas e estratégias pedagógicas comuns a uma sociedade conhecida pela exclusão e busca constituir um sistema educacional que promova a igualdade, permitindo a participação de todos os alunos em um currículo escolar comum que permita a aprendizagem de acordo com as necessidades e condições de cada indivíduo.

De acordo com Freitas e Osório, “o currículo concebido como um conjunto de disciplinas e atividades escolares ditas significantes é burocrático e reducionista” (Freitas, Osório, 2007, p. 71) traduzem as relações sociais dominantes e não levam em consideração as diferenças entre os alunos.

O currículo escolar deve ser entendido como o projeto para se chegar ao objetivo da inclusão escolar, transmitindo a cultura que a escola pretende promover. É, ao mesmo tempo, um desafio para os educadores e a possibilidade de uma mudança educacional fundamentada na idéia de que qualquer aluno pode aprender nos limites de suas capacidades e condições cognitivas. O currículo deve ser repensando, em todos os contextos, social, cultural, em nível e modalidades de ensino, para que assim possam ser encontradas soluções para a melhoria das propostas educativas nas escolas, podendo concretizar a idéia de uma escola que atenda a todos. (Miranda, 2000; Freitas, Osório, 2007)

Na educação inclusiva o currículo promove o enlace entre a educação regular e a especial, tanto no que se refere a elaboração de políticas públicas, que intervenha nas práticas pedagógicas, como na elaboração de atividades e ações que permitam a inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino. O currículo, nesse contexto não é, apenas, mais um meio de se chegar ao diploma, adequações a valores sociais impostos, mas sim um meio utilizado para uma transformação social.

Essa nova visão exige também mudanças de atitudes por parte dos professores, que devem muito mais que trabalhar com referenciais metodológicos e teóricos, entender o significado do que é, de fato, educação. A concepção de aprendizagem e avaliação deve ser alterada de modo a medir o desempenho e evolução de cada aluno individualmente, de acordo com suas capacidades. (FREITAS, OSÓRIO, 2007)

A adequação curricular deve basear-se em alguns critérios variáveis de acordo com a capacidade individual de cada aluno. Essas variações e flexibilidade curricular podem, de acordo com Miranda (2000), ser realizada através de algumas medidas como a priorização de alguns conteúdos dentre os propostos no currículo das escolas regulares, dedicando mais tempo a algumas áreas sem, contudo, deixar de ensinar as demais; acompanhar o ritmo de cada aluno, já que alguns deles podem ter mais dificuldade e por isso necessitar de mais tempo em determinada atividade; incluir conteúdos complementares de acordo com a necessidade de cada aluno, como atividades referentes ao desenvolvimento motor para aqueles com tal necessidade, ou acompanhamento em linguagem de sinais para os surdos-mudos, dentre outros.

Entretanto, para o sucesso dessas medidas que visam a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, faz-se necessário a incorporação, nas escolas regulares, de áreas de apoio com a presença, sempre que necessária, de profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos, professores itinerantes especializados em determinadas deficiências, dentre outros, que são fundamentais para que os alunos com deficiência aprendam certos conteúdos e possam se integrar as atividades cotidianas da sala de aula. (MIRANDA, 2000)

A criação de uma escola inclusiva, onde todos os alunos são respeitados, aceitos e valorizados, nas palavras de Parra, “envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido”. (PARRA, 2007, p.54)

5.4. Vencendo Barreiras Rumo a Inclusão dos Alunos com Deficiência na Rede Regular de Ensino

Segundo Mantoan a diversidade entre os alunos, seja por classe social, raça, capacidade intelectual, dentre outros, consiste em uma forma de aprimoramento do ensino. Entretanto, ainda “questionam-se os limites da diversidade, além dos quais os alunos são inegáveis para os programas escolares” (MANTOAN, 2001, p. 51)

Nesse contexto afirmar que todas as escolas de educação regular acolhem e facilitam a participação dos alunos independentes de suas características individuais seria negar a realidade. De acordo com Giangreco (1999), é possível perceber uma semelhança entre as escolas e os profissionais que nelas trabalham. Nas escolas que possuem funcionários de orientação inclusiva o autor observou que a maioria dos profissionais insistia em um equilíbrio entre rendimento escolar, aspectos sociais e características pessoais de cada aluno, valorizando a individualidade e a capacidade de cada um. Em contra partida, nas escolas tradicionais esse equilíbrio com base na capacidade de cada aluno não era tão valorizado e em alguns casos os alunos eram divididos através da criação de currículos diferentes que buscavam agrupar os alunos do modo mais homogêneo, de acordo com o desempenho alcançado nos objetivos acadêmicos, provocando uma situação de segregação. Com isso percebe-se que a necessidade de profissionais comprometidos com o processo de inclusão é de fundamental importância para o funcionamento das escolas inclusivas.

A criação de escolas inclusivas apresenta várias vantagens frente as tradicionais formas de ensino para os alunos com deficiência e mesmo para os alunos sem deficiência. Todos se beneficiam com a existência de uma escola que busca dar apoio a todos indistintamente.

A construção de um sistema inclusivo de ensino enfrenta vários obstáculos, alguns pais e educadores acham difícil motivar profissionais e membros da comunidade escolar para reestruturar a escola de modo a beneficiar alunos específicos ou de uma determinada categoria. Para Stainback, Stainback e Jackson (1999) as escolas inclusivas evitam esse problema ao proporcionar que todos participem do meio escolar, a educação ao tornar-se

sensível a todos os alunos e responder a necessidade de cada um deles acaba beneficiando a todos os demais sem distinção.

Outra questão importante é que muitos professores que trabalham em escolas e classes especiais preocupam-se com a dificuldade de dividir o tempo no atendimento dos alunos das classes especiais e comuns, com essa separação entre grupos de alunos, os educadores acabam dedicando grande parte de seu tempo com a utilização de recursos para atender as classes especiais compostas de alunos não integrados ao ensino regular. Nas escolas inclusivas todos os alunos estão na mesma sala de aula e assistem à mesma aula o que faz com que todos os recursos e profissionais possam voltar-se ao atendimento de cada aluno, ajudando-os de acordo com suas necessidades.

Outra vantagem das escolas inclusivas é que essas escolas contribuem para mudanças nas estruturas familiares e sociais, elas facilitam a aceitação, pela comunidade, dos alunos com deficiência e colaboram para a construção de um sentimento de pertencimento a um grupo por esses alunos. As escolas inclusivas ajudam na construção da independência e do respeito, proporcionando o apoio necessário para o desenvolvimento desses alunos. (STAINBACK, STAINBACK E JACKSON, 1999)

Ao buscar construir uma escola de qualidade, deve-se pensar em escolas que não excluam ou categorizem os alunos de acordo com grupos definidos por perfis de aproveitamento e avaliações padronizadas. Essas escolas não devem permitir a dicotomia entre educação regular e especial. Todos os alunos devem se beneficiar do apoio educacional individualizado, tendo suas necessidades específicas atendidas seja com a ajuda de colegas, professores, ou profissionais especializados. As escolas inclusivas buscam garantir que cada aluno possa desenvolver seus talentos individuais e suas capacidades e assim, compreender as noções acadêmicas. (MANTOAN, 2001)

Um importante aspecto da educação de qualidade está relacionado ao acolhimento de todos os alunos e sua inclusão na vida escolar. Essa inclusão começa no momento em que o pai matricula seu filho em uma escola e esse é bem recebido pelos professores, diretores e demais funcionários da escola. Entretanto muitas crianças são classificadas como diferentes, por possuir alguma deficiência, e não são aceitas nas escolas regulares. A rejeição desses alunos ocorre de uma forma velada, alguns professores e diretores irão responder aos pais que a escola é muito competitiva e o aluno não conseguirá se sentir integrado ou que o número de

professores da escola é baixo e a disponibilização de um para acompanhar o aluno deficiente irá prejudicar os demais. (BUSWELL, NEW, STRULLY E SCHAFFNER, 1999)

A luta pela inclusão educacional esbarra fortemente na questão do preconceito, de acordo com Mantoan, muitos pais, professores e diretores relutam em aceitar a mudança no perfil dos alunos e o preconceito é agudo quando se tratam de crianças com dificuldade de aprendizado, seja crianças com ou sem deficiências.

Os próprios pais de crianças com deficiência são os primeiros a admitir o preconceito e a discriminação, pois não matriculam seus filhos na mesma escola que os filhos sem deficiência! Entendem que aquela que acolhe todas as crianças só o faz porque está menos empenhada na qualidade do ensino e na aprendizagem e que os alunos sem deficiência serão prejudicados pela presença de colegas com déficits de compreensão e de desempenho que comprometem a expectativa escolar, rebaixando-a para todos. (MANTOAN, 2001, p. 58)

Para vencer a barreira do preconceito é necessário o envolvimento de todos, pais, professores, diretores, a comunidade em que o aluno vive. Entender a diferença é muito mais que apenas “incluir nos currículos aquilo que é típico na formação e desenvolvimento dos alunos, mas fazer da identidade cultural e social a base do currículo escolar” (Mantoan, 2001, p.65)

O movimento da inclusão escolar ainda é bastante contestado, pois apresenta um caráter ameaçador e que requer dedicação e aceitação por parte dos envolvidos. Essas mudanças não ocorrem de um dia para outro, precisam de alterações profundas na estrutura da comunidade, das escolas e das próprias famílias dos alunos deficientes. O problema em questão é que a diferença é tratada de forma negativa e não basta reestruturar as escolas, equipar as salas de aula e capacitar profissionais se a questão do preconceito não for fortemente trabalhada.

“Em vez de considerar as diferenças como um obstáculo a superar, convém levar em consideração as possibilidades de aprender com as pessoas diferentes e contemplar as diferenças como uma possibilidade para crescer e evoluir” (BUSWELL, NEW, STRULLY E SCHAFFNER, 1999, pag. 223)⁹

Para Mantoan (2004) os professores das escolas regulares têm resistido bastante a inclusão dos alunos deficientes em suas salas de aula, alegando não estarem preparados para essa tarefa, indo na mesma direção os professores das escolas especiais afirmam a

⁹ Tradução nossa

incapacidade dos professores das escolas regulares de lidar com os alunos deficientes e diante disso aumenta as dúvidas e incertezas dos pais sobre os efeitos da inclusão, se ela, de fato, é boa para o desempenho escolar dos seus filhos.

O que deve ser levado em consideração é que falar de inclusão e de redução nas restrições do ambiente escolar não se refere a diminuir a qualidade do ensino, mas sim melhorar cada vez mais as técnicas e métodos de ensino para que ele possa atender a todos os alunos, deficientes ou não.

Se o preconceito constitui-se um das grandes barreiras a concretização da inclusão escolar, o impacto provocado por novas tecnológicas representa um novo desafio. Para Mantoan (2004) o avanço científico em diversas áreas de conhecimento faz como que seja importante para os educadores mais que simplesmente se conscientizarem da necessidade da inclusão e de aceitarem as diferenças, exige que o conservadorismo e segregacionismo presente nas escolas sejam combatidos o mais breve possível. Para isso, a especialização dos professores e capacitação em inclusão educacional deveria ocorrer em todos os níveis de formação, desde a graduação até os cursos de formação continuada.

A inclusão para os alunos deficientes é tão importante porque trabalha uma questão de grande relevância para a qualidade de vida dessas pessoas: a construção da autonomia. Por isso a necessidade de se eliminar barreiras e obstáculos, físicos, sociais e culturais que dificultem a adaptação desses alunos ao ambiente escolar e, ao mesmo tempo, aprofundar no conhecimento das condições cognitivas desses alunos, das condições de inteligência, para assim, ser possível criar processos que integram o sujeito a escola, possibilitando trocas intelectuais e interpessoais, permitindo que os alunos deficientes consigam desenvolver sua autonomia e independência dentro dos limites de suas condições. (MANTOAN, 2004)

Muito se tem discutido a cerca dos benefícios da inclusão educacional e das formas para a sua concretização. Para criar políticas que visem incluir os alunos deficientes na rede regular de ensino é preciso conhecer o perfil desses alunos, entender como eles são, quantos são e quais as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas regulares.

No âmbito do estado de Minas Gerais, quebrar as barreiras que impedem a inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino requer, inicialmente, estudar as condições desses alunos, buscar entender as principais deficiências das escolas públicas estaduais e os

caminhos que podem ser traçados para conseguir adequar essas escolas, preparar os educadores, as famílias e toda a sociedade para receber, em todas as escolas públicas do estado, alunos deficientes.

A esse propósito servirá o próximo capítulo dessa monografia, traçar um perfil da educação inclusiva no estado de Minas Gerais, indicando como vem ocorrendo esse processo de inclusão e como o Estado tem se preparado para vencer as barreiras e conduzir as escolas públicas do estado rumo a inclusão educacional.

6. ANÁLISE DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Este capítulo analisará a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Na primeira seção será apresentado um perfil educacional das pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais, considerando alfabetização, frequência a escola, dentre outros. Em seguida será abordada características da inclusão educacional no âmbito do Estado, analisando matrícula, estabelecimento escolar, capacitação de professores, dentre outras questões relativas a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino público e comparando escolas inclusivas e as escolas especializadas. Por fim, será apresentado projeto Incluir, do governo estadual, seus objetivos, resultados esperados, medidas adotadas e os gastos para concretização da inclusão escolar.

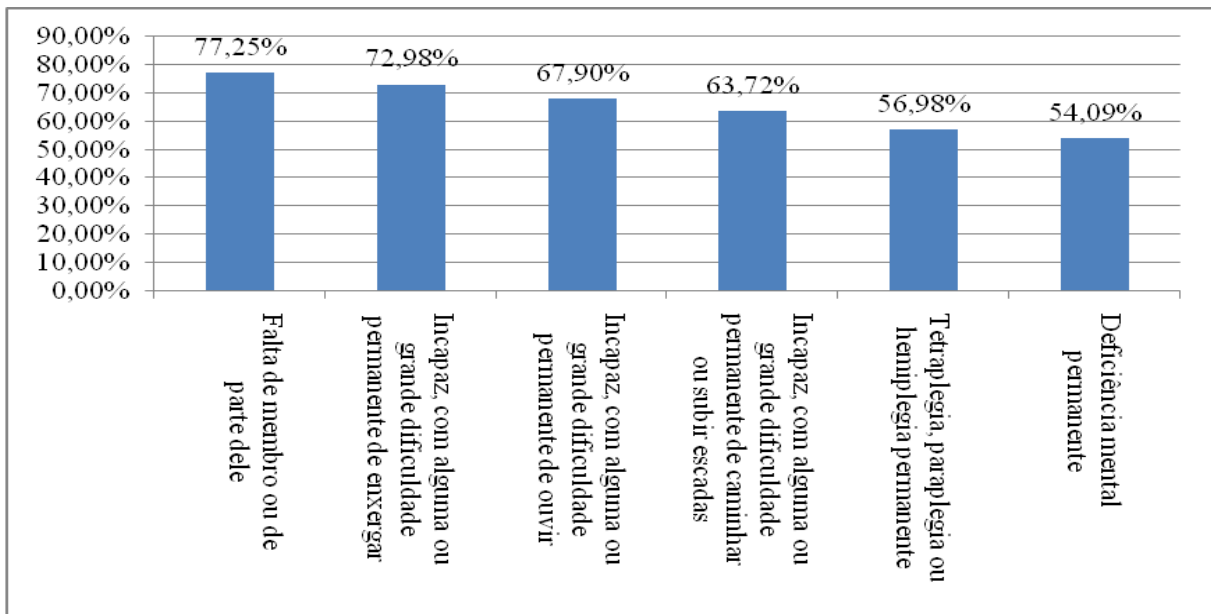
6.1. Panorama Educacional das Pessoas com Deficiência no Estado de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais possui uma população total, segundo o censo demográfico de 2000, de 17.905.134 pessoas e uma população de deficientes no total de 2.667.709. Segundo Neri (2003), o censo demográfico de 2000 superestima o número de deficientes ao adotar uma classificação mais extensiva das deficiências, incorporando pessoas com alguma ou grande dificuldade de caminhar, enxergar ou ouvir, o que fez com que um grande número de idosos que, devido a idade possuem dificuldades físicas e visuais, fossem enquadrados entre os deficientes.

Em relação à alfabetização da população com deficiência no estado de Minas Gerais, o censo demográfico de 2000 traz que partir dos 5 anos de idade são 1.990.111 pessoas alfabetizadas, ou seja, 72,3% da população com mais de 5 anos de idade que possui deficiência é alfabetizada no Estado. A mesma análise realizada para as pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência indica que a taxa de alfabetização sobe para 89,5%. Tal situação pode ser explicada por algumas hipóteses como uma maior dificuldade de acesso a educação pelos deficientes, ou mesmo a impossibilidade de alfabetização devido a algum tipo

de deficiência. O gráfico 1 especifica o percentual de alfabetizados de acordo com o tipo de deficiência.

Gráfico 1
Percentual de pessoas com deficiência, de 5 anos ou mais, alfabetizadas em Minas Gerais (2000)



Fonte: Censo demográfico 2000/IBGE. Elaboração própria

O gráfico 1 mostra que o percentual de alfabetizados entre a população com deficiência a partir dos 5 anos de idade diminui conforme a gravidade da deficiência. Assim, o maior percentual de analfabetos encontra-se entre aqueles que possuem deficiência mental permanente, ao passo que a maior taxa de alfabetização está entre as pessoas que não possuem um membro do corpo ou parte dele.¹⁰

Soma 331.633 o número de pessoas, entre 0 e 19 anos em Minas Gerais que possuem pelo menos um tipo de deficiência. Esse número dá a idéia de quantas são as crianças e adolescentes com deficiência que compõem a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) no estado de Minas Gerais. A tabela 2 mostra o número de pessoas com pelo menos um tipo de deficiência por grupo de idade.

¹⁰ O anexo I mostra o número de pessoas deficientes com 5 anos ou mais que são alfabetizadas, especificando-as de acordo com grupos de idade e tipo de deficiência.

Tabela 2
População residente com pelo menos um tipo de deficiência por grupo de idade em
Minas Gerais (2000)

Grupo de idade	Pelo menos um tipo de deficiência
0 a 4 anos	40.522
5 a 9 anos	69.211
10 a 14 anos	105.447
15 a 19 anos	116.453
Total	331.633

Fonte: Censo demográfico/IBGE/2000

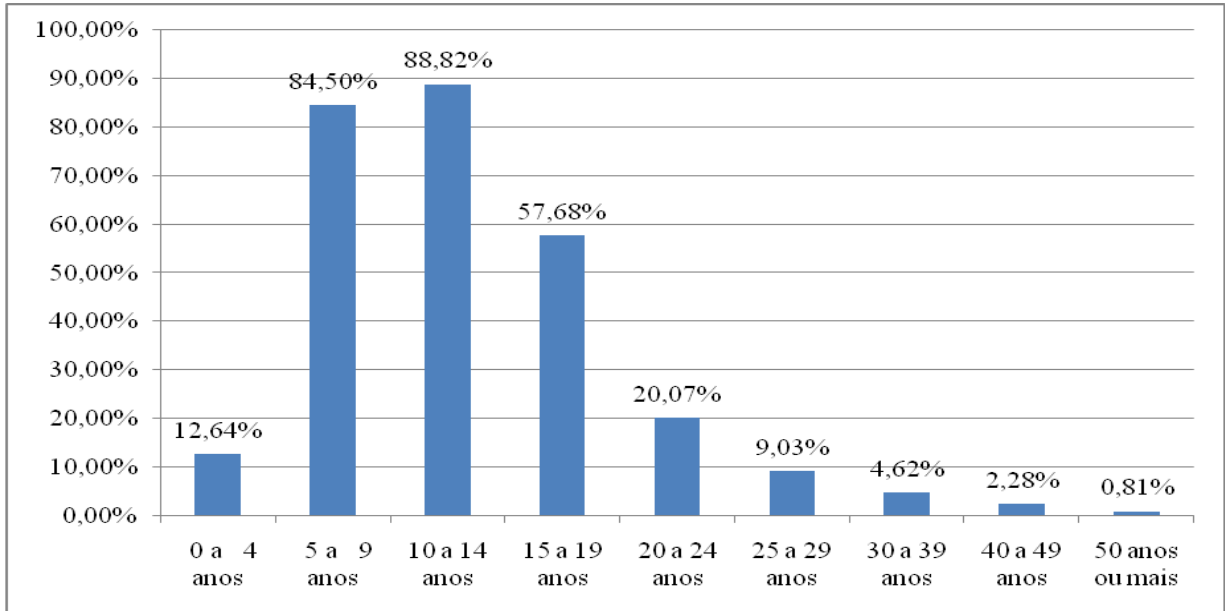
Através da tabela 2 é possível analisar a demanda potencial por educação especial e escolas inclusivas, de acordo com a idade e os níveis educacionais. Segundo a lei de diretrizes e bases da educação nacional a primeira etapa da educação básica corresponde à educação infantil e busca o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos e corresponde as creches e pré escolas. Com base nos dados do censo tem-se que mais de 40.522 crianças com deficiência encontram-se em idade referente a educação infantil. O ensino fundamental começa aos seis anos, possui duração de 9 anos e sua finalidade de promover a formação básica do cidadão. O ensino médio é a etapa final da educação básica, tem duração de 3 anos e busca consolidar os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o ensino fundamental preparando-o para o trabalho e a cidadania.

As pessoas com deficiência em idade correspondente ao ensino fundamental somam cerca de 174.658. Aproximadamente 52,6 % das crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos estão na faixa etária correspondente ao ensino fundamental. Esses dados justificam um maior investimento em educação inclusiva no ensino fundamental.

Em relação as crianças e adolescentes que freqüentam a escola, 67,7% da população com algum tipo de deficiência, entre 0 e 19 anos, freqüentavam no ano 2000 alguma creche ou escola, um total de 224.437. Em relação as pessoas de 5 a 14 anos, 87,1%, ou seja 152.144 pessoas deficientes freqüentam creches ou escolas, já em relação ao grupo de 15 a 19 anos, idade relativa ao ensino médio, apenas 67.169, o correspondente a 57,7% das pessoas deficientes nessa faixa etária vão a escola. O gráfico 2 mostra o percentual de pessoas que freqüentavam creches ou escolas por grupo de idade no ano de 2000.

Gráfico 2

População com deficiência residente no estado de Minas Gerais por freqüência a creche ou escola por grupo de idade (2000)



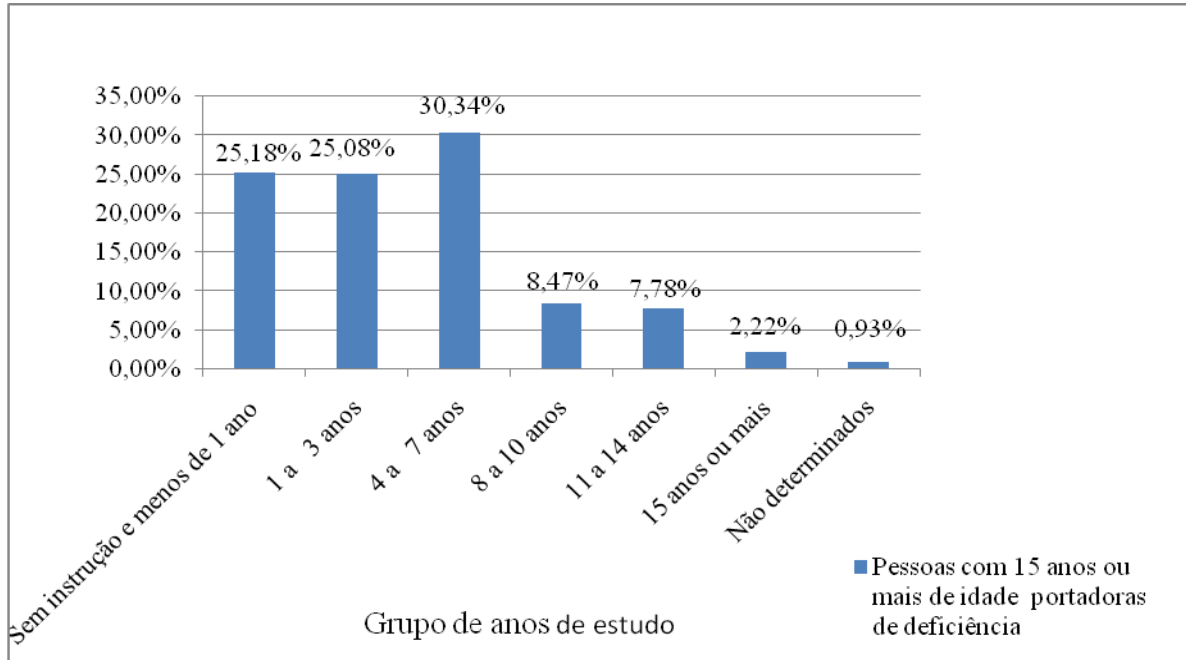
Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria

O gráfico 2 mostra que a freqüência a escola das pessoas com deficiência de 5 a 14 anos é grande, mais de 80 % das pessoas deficientes em idade de freqüentar o ensino fundamental estão na escola. Esse percentual vai diminuindo com o aumento das faixas de idade, o que indica a necessidade de possibilitar não só o acesso dos alunos deficientes a educação, mas também a permanência desses alunos na escola ao longo dos níveis de ensino.

O gráfico 3 mostra a porcentagem das pessoas com deficiência de 15 anos ou mais de acordo com grupo de anos de estudo.

Gráfico 3

Percentual de pessoas com deficiência, com 15 anos ou mais de idade, segundo grupos de anos de estudo em Minas Gerais (2000)



Fonte: Censo demográfico 2000/IBGE. Elaboração própria

O gráfico 3 mostra que 30% das pessoas deficientes, com 15 anos ou mais, possuem de 4 a 7 anos de estudo, correspondendo a 774.107 pessoas. Mais da metade da população de deficientes, com 15 anos ou mais de idade, tem até 3 anos de estudo, o que mostra que grande parte das pessoas com deficiência a partir dessa faixa etária não completaram nem mesmo o ensino fundamental. Esses dados, associados com os dados de frequência a escola das pessoas com deficiência permite concluir que por mais que tenha ocorrido um acesso a educação por essas pessoas, a permanência ainda é um problema, o que faz com que seja necessário criar políticas educacionais que permitam que esses alunos se mantenham na escola por mais tempo.

Esses são alguns aspectos importantes sobre o perfil da população com deficiência no estado de Minas Gerais que servem de ponto de partida para uma análise da inclusão educacional dos alunos deficientes no Estado.

6.2. A Inclusão Educacional no Estado de Minas Gerais

Segundo Neri (2003), a inclusão escolar de alunos com deficiência está relacionada com acesso físico, capacitação e atividades que possam estimular o desenvolvimento cognitivo desses alunos. A educação especial é uma forma de possibilitar esse acesso à educação para todos os alunos deficientes, permitindo a escolarização desses. Entretanto, a proposta da educação inclusiva é muito mais abrangente.

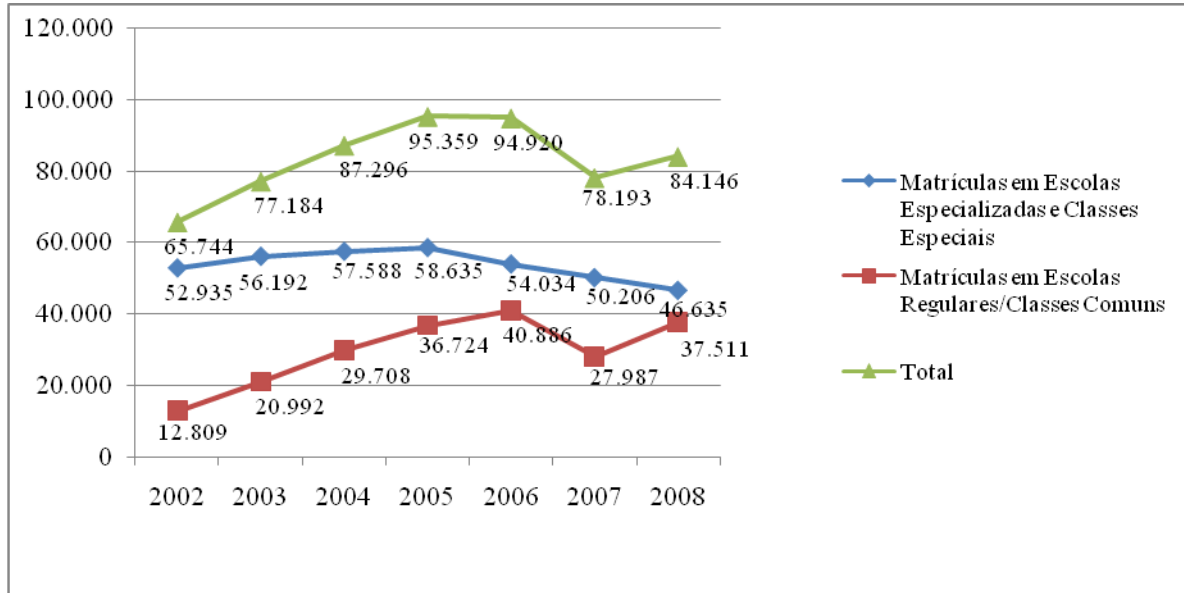
Para a inclusão educacional dos alunos com deficiência não basta que ocorra apenas o acesso a educação, mas uma inclusão por completo, ou seja, todos os alunos, deficientes ou não, estudando em salas de aula comuns e aprendendo a respeitar e conviver com a diferença.

A educação especial deve ser analisada como uma forma de apoio para a concretização da inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino e não como uma modalidade específica de ensino, diferente das modalidades oferecidas no ensino básico.

Percebe-se, no estado de Minas Gerais, ao longo dos anos, uma tendência de diminuição de matrículas nas escolas ou classes exclusivamente especializadas e um aumento nas matrículas de deficientes em classes e escolas comuns, onde ocorre a integração de alunos deficientes e não deficientes. O gráfico 4 mostra a evolução das matrículas na educação especial no estado de Minas Gerais, em classes e escolas especializadas e em escolas regulares.

Gráfico 4

Evolução da matrícula na educação especial no estado de Minas Gerais em classes e escolas especializadas e classes e escolas regulares (2002 a 2008)



Fonte: MEC/INEP. Elaboração própria.

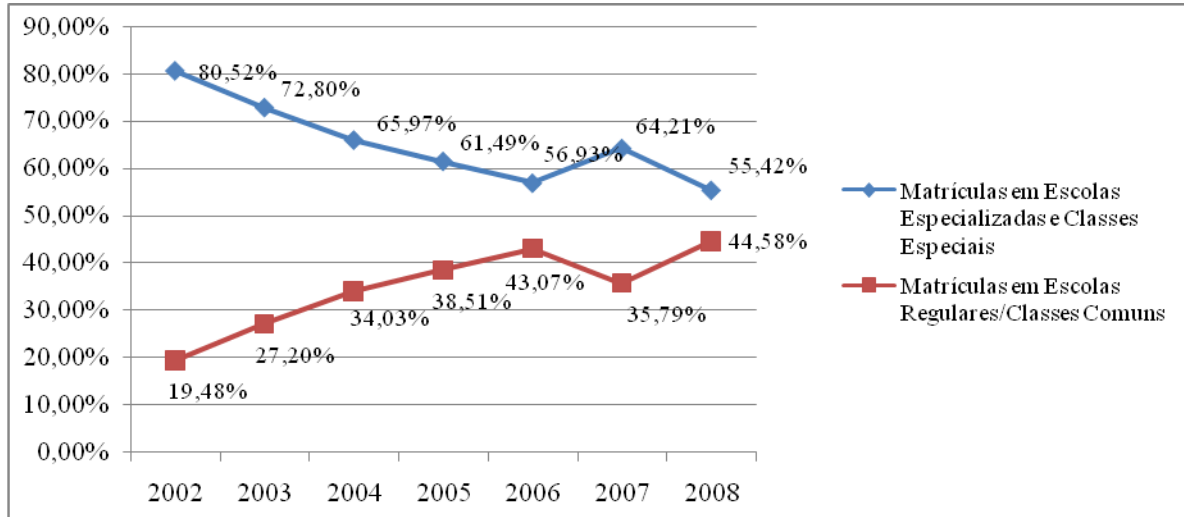
O gráfico 4 mostra um declínio no número de matrículas na educação especial do ano de 2006 para 2007. Essa queda, entretanto, não representa necessariamente uma diminuição no processo de inclusão escolar dos alunos deficientes no estado de Minas Gerais, mas sim uma tendência percebida no censo escolar de 2007 em todos os níveis da educação básica.¹¹

A análise relevante gira em torno da evolução geral das matrículas na educação especial que indica um movimento rumo a inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino. Pelo gráfico 5 é possível perceber um movimento em direção à inclusão escolar.

¹¹ Segundo o MEC essa diminuição nas matrículas em geral no ensino básico está relacionada em parte a mudanças na dinâmica populacional, com redução do número de pessoas com idade escolar, principalmente na faixa etária correspondente ao ensino fundamental e também a mudança metodológica e na forma de coletar informações do censo escolar. Em 2005 iniciou-se um cadastro de alunos e professores e em 2007 foi implantado o sistema Educacenso que conta com informações dos indivíduos, de acordo com o cadastro de cada aluno, professor, escola e assim reduziu drasticamente os casos de dupla contagem de alunos.

Gráfico 5

Evolução das matrículas em educação especial no estado de Minas Gerais, escolas e classes especializadas e escolas e classes regulares (2002 a 2008)



Fonte: MEC/INEP. Elaboração própria.

Através do gráfico 5 percebe-se que as matrículas em classes e escolas especiais que chegavam a 80% das matrículas na educação especial no ano de 2002 caíram para 55,42% em 2008, em contra partida, as escolas e classes comuns, que possuíam apenas 19,48% das matrículas de alunos deficientes no ano de 2002, passaram em 2008, a possuir 44,58% dessas matrículas. Ao longo do período analisado, de 2002 a 2008, percebe-se uma contínua migração de matrículas das escolas especiais para as escolas regulares. Mesmo em relação ao ano de 2007, que sofreu uma queda nas matrículas escolares em geral, é possível perceber que o movimento em direção as escolas e classes regulares continuam, o que pode ser afirmado pela retomada do crescimento das matrículas em escolas regulares em detrimento das escolas especiais, já no ano de 2008.

No ano de 2007 existiam 43.302 matrículas em educação especial na rede privada e 34.891 matrículas na rede pública. Dessas matrículas na iniciativa privada, 40.867 pertenciam a entidades filantrópicas que prestam serviços educacionais a pessoas com deficiência. Das matrículas na rede pública, no ano de 2007, tem-se 18.121 em escolas estaduais, 16.761 em escolas municipais e 9 em escolas federais. São 25.692 matrículas de alunos deficientes em escolas públicas comuns e 9.199 matrículas em escolas ou classes especiais.

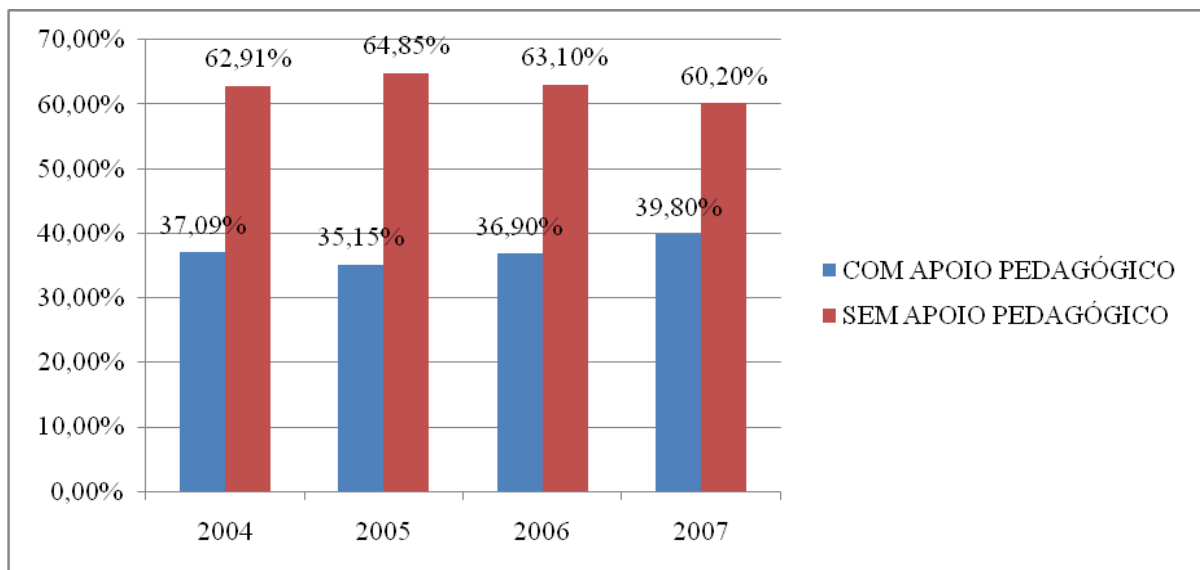
Das matrículas em educação especial nas escolas da rede pública estadual no ano de 2007, 11.248 são de escolas e classes comuns, ou seja, 62% dos alunos com deficiência

matriculados em escolas estaduais no ano de 2007 estão em classes comuns, integrados com os demais alunos. Entretanto, desse total de matrículas da educação inclusiva nas escolas estaduais de Minas Gerais, apenas 4.061 alunos deficientes estão matriculados em escolas que possuem salas de recursos ou atendimento pedagógico especializado, apenas 36% dos alunos deficientes nas escolas comuns estaduais recebiam apoio pedagógico especializado no ano de 2007.

Os gráficos 6 e 7 fazem uma distribuição das matrículas em escolas inclusivas com apoio educacional especializado e sem apoio educacional especializado para atender alunos com deficiência.

Gráfico 6

Percentual de Matrículas de alunos deficientes em escolas regulares com e sem apoio pedagógico especializado em Minas Gerais (2004 a 2007)



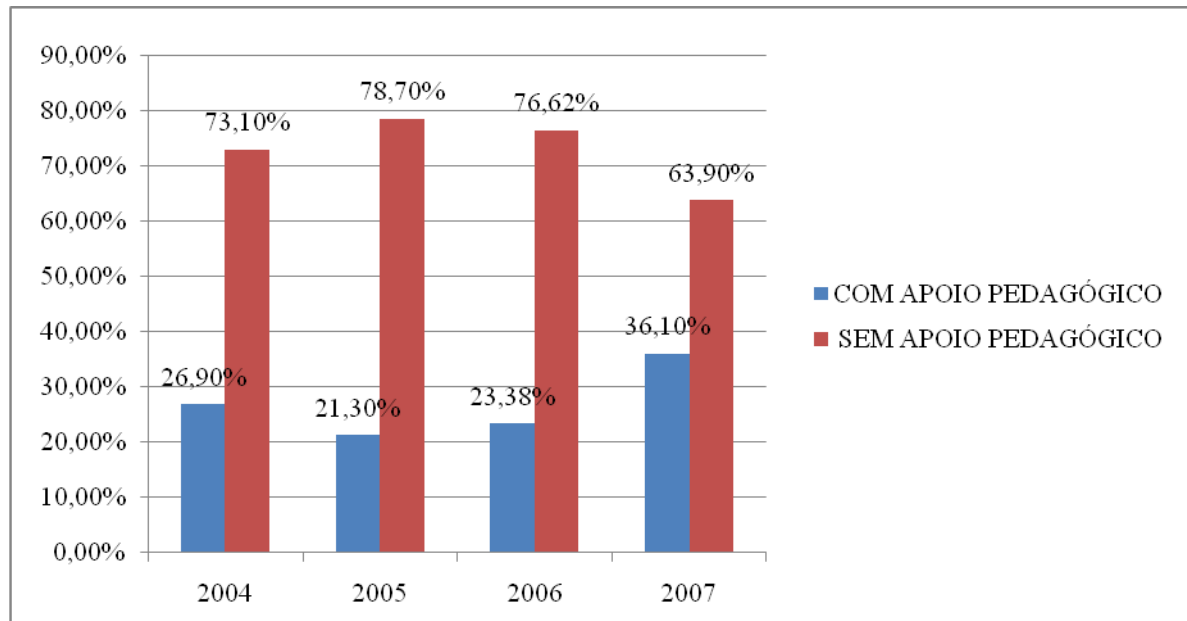
Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria

O gráfico 6 mostra que a evolução percentual das matrículas em escolas com e sem apoio educacional especializado, ao longo dos 4 anos analisados, de 2004 a 2007, é pequena. As redes de apoio a educação especial pouco se expandiram e as matrículas de alunos deficientes em escolas aptas a atender suas especificidades oscilaram em torno de 35% a 39%. As matrículas em escolas sem apoio pedagógico especializado também mostram uma relativa estabilidade, ficando por volta de 60%, o que demonstra pouca melhora em termos de atendimentos especializados para os alunos deficientes dentro das escolas regulares de ensino.

O gráfico 7 faz essa mesma análise, porém com as matrículas de alunos deficientes nas escolas regulares da rede estadual de Minas Gerais.

Gráfico 7

Percentual de matrículas de alunos deficientes em escolas regulares da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, com e sem apoio pedagógico especializado (2004 a 2007)



Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria

A tendência apresentada pelo gráfico 7 é de uma relativa queda no percentual de matrículas de alunos deficientes em escolas estaduais com apoio pedagógico especializado entre os anos de 2004 e 2005, e aumento, no mesmo período, no percentual das matrículas desses alunos em escolas que não possuem apoio pedagógico especializado, de 73,10% em 2004 para 78,70% em 2005. As matrículas de alunos deficientes aumentaram nas escolas sem apoio pedagógico especializado de 10.844 em 2004 para 14.170 em 2005, ficando relativamente estável no ano de 2006, com 14.711 matrículas e voltando a declinar em 2007 devido em parte a mudança metodológica e de modo de coleta de dados do censo escolar.

Percebe-se que entre 2004 e 2005 ocorreu apenas um aumento da inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino estadual, sem o devido processo de preparação das escolas para receber esses alunos com deficiência, o que pode ser observado pelo fato das matrículas nas escolas sem apoio pedagógico especializado sofrerem um aumento de cerca de 3000 matriculados, 10.844 para 14.170, ficando o número de matrículas nas escolas com

apoio pedagógico estáveis, girando em torno de 3000 matriculados nos 2 anos analisados. A partir de 2005 começa a aumentar o percentual de matrículas em escolas com apoio pedagógico especializado e inversamente, ocorre uma queda no percentual de matrículas em escolas que não possuem apoio pedagógico especializado. Tal fato pode estar associado a algumas medidas desenvolvidas por meio da diretoria de educação especial da secretaria de educação do estado de Minas Gerais e do MEC, de capacitação de professores e preparação das escolas para receber alunos com deficiência.

A tabela 3 mostra o percentual das matrículas dos alunos com deficiência em classes comuns, de acordo com a modalidade ou etapa de ensino, com e sem apoio pedagógico especializado.

Tabela 3

Percentual de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns com e sem apoio pedagógico especializado e ou salas de recurso, por etapas e modalidade de ensino em Minas Gerais (2004 a 2007)

	Educação infantil ¹		Ensino Fundamental		Ensino Médio e Médio Integrado		Educação de Jovens e Adultos		Educação Profissional (básica e técnica) ²	
	Sem Apoio	Com Apoio	Sem Apoio	Com Apoio	Sem Apoio	Com Apoio	Sem Apoio	Com Apoio	Sem Apoio	Com Apoio
2004	53,39%	46,61%	62,14%	37,86%	85,24%	14,76%	67,91%	32,09%	54,55%	45,45%
2005	57,77%	42,23%	63,98%	36,02%	82,03%	17,97%	77,81%	22,19%	78,95%	21,05%
2006	50,02%	49,98%	62,53%	37,47%	82,57%	17,43%	74,31%	25,69%	95,00%	5,00%
2007	53,63%	46,37%	59,86%	40,14%	78,25%	21,75%	60,45%	39,55%	54,17%	45,83%

Fonte: SIED/ MEC/INEP. Elaboração própria

1. As matrículas referentes a educação infantil reúnem as matrículas em creches e pré-escolas.
2. Para facilitar a análise reuni dos dados da educação profissional básico e técnico.

Nota: Os dados de matrícula, apesar de compostos por várias fontes, não interfere na análise, uma vez que as diferenças não insignificantes.

Entre 2004 e 2007 percebe-se que ocorreu um aumento no percentual das matrículas com apoio pedagógico especializado em todos os níveis de ensino, com exceção da educação infantil que manteve, comparando 2004 e 2007, estáveis. Analisando os percentuais de

matrículas nos níveis educacionais entre os anos de 2004 e 2005, nota-se que tanto no ensino fundamental, como na educação de jovens e adultos, ocorreram um aumento no percentual de matrículas de deficientes em escolas sem apoio especializado, o que indica um processo de inclusão sem a devida preparação das escolas como já foi explicado. Em 2006 esse cenário começa a mudar, e em 2007 é possível ver o aumento dos percentuais de matrículas dessas modalidades educacionais em escolas regulares com apoio pedagógico especializado. Já no ensino médio tem-se uma progressiva melhora do percentual de matrículas de adolescentes em escolas com apoio pedagógico especializado. A tabela 4 mostra, em números absolutos, as matrículas de alunos deficientes em escolas regulares com e sem apoio pedagógico especializado por nível ou modalidade de ensino no estado de Minas Gerais.

Tabela 4

Número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns com e sem apoio pedagógico especializado e/ou salas de recurso, por etapas e modalidade de ensino em Minas Gerais (2004 a 2007)

	Educação Infantil ¹		Ensino Fundamental		Ensino Médio e Médio Integrado		Educação de Jovens e Adultos		Educação Profissional (básico e técnico). ²	
	Com apoio	Sem apoio	Com apoio	Sem apoio	Com apoio	Sem apoio	Com apoio	Sem apoio	Com apoio	Sem apoio
2004	880	1.008	9.734	15.979	237	1.369	129	273	45	54
2005	956	1.308	11.431	20.303	360	1.643	152	533	8	30
2006	1.190	1.191	13.272	22.153	344	1.630	279	807	1	19
2007	957	1.107	9.071	13.526	253	910	846	1.293	11	13

Fonte: SIED/ MEC/INEP. Elaboração própria

1. As matrículas referentes a educação infantil reúnem as matrículas em creches e pré-escolas.

2. Para facilitar a análise reuni dos dados da educação profissional básico e técnico.

Nota: Os dados de matrícula, apesar de compostos por várias fontes, não interfere na análise, uma vez que as diferenças são insignificantes.

Poucas foram as mudanças em torno do percentual de alunos nos níveis e modalidades educacionais ao longo dos quatro anos analisados, a grande maioria dos estudantes deficientes estão no ensino fundamental, cerca de 85% deles, com poucas variações de ano para ano, e o percentual de alunos que estão no ensino médio também não vem aumentando de forma

significativa. Se em 2004, 2,25% dos alunos deficientes encontravam-se no ensino médio, em 2007 esse número é 2,27%, ou seja, se manteve estável, significando que não ocorreu nesses quatro anos uma significativa inclusão dos alunos deficientes no ensino médio das escolas públicas e privadas do estado de Minas Gerais, apesar da melhora em relação ao atendimento educacional especializado nesse nível educacional, como mostrado na tabela 3.

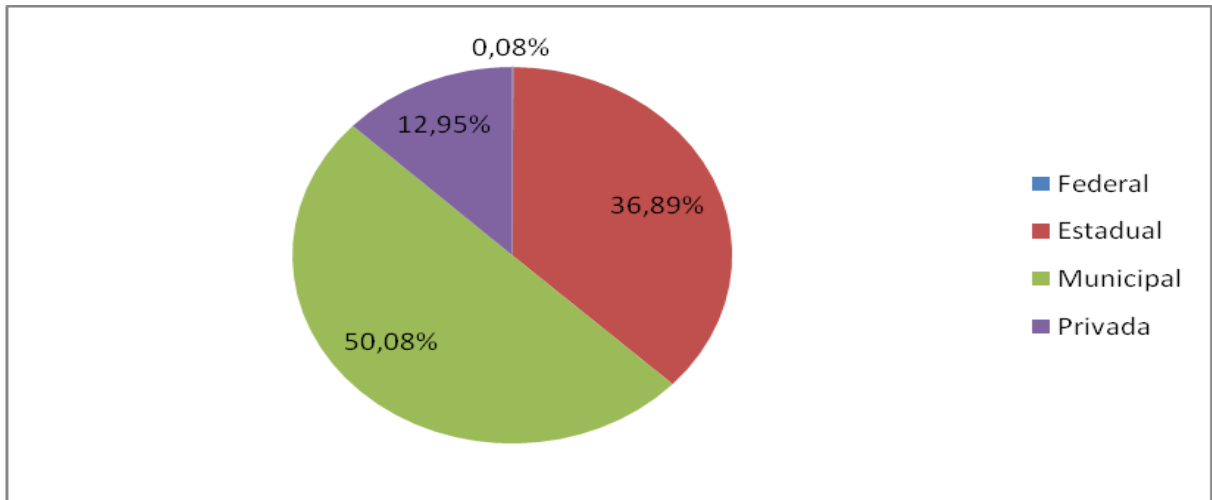
Em relação às escolas estaduais, tem-se que cerca de 90% dos alunos com deficiência encontravam-se matriculados, no ano de 2007, no ensino fundamental, percentual que se manteve estável de 2004 a 2007, sendo 89,59% em 2004 e 90,63% em 2007.

Um dado interessante em relação aos alunos com deficiência que freqüentam escolas regulares no estado de Minas Gerais é que em 2007, 22.597 alunos deficientes, cerca de 80% deles encontravam-se matriculados no ensino fundamental, entretanto, apenas 18.490, ou seja, 66% possuíam de 6 a 14 anos de idade, que é a idade referente ao ensino fundamental. Esses dados demonstram que parte dos alunos deficientes matriculados no ensino fundamental estão fora da idade referente a esse nível de ensino.

O censo escolar de 2007 diz que existem em Minas Gerais 6.579 escolas com classes comuns para alunos deficientes e não deficientes e a maioria desses estabelecimentos são municipais. No ano de 2007 existiam 3.295 estabelecimentos com salas de aula que recebiam alunos deficientes pertencentes aos municípios e 2.429 pertencentes ao estado. O gráfico 8 mostra o percentual de escolas regulares com alunos deficientes de acordo com a esfera administrativa no ano de 2007 no estado de Minas Gerais.

Gráfico 8

Percentual de estabelecimentos de educação especial com classes comuns de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos por dependência administrativa no estado de Minas Gerais em 2007

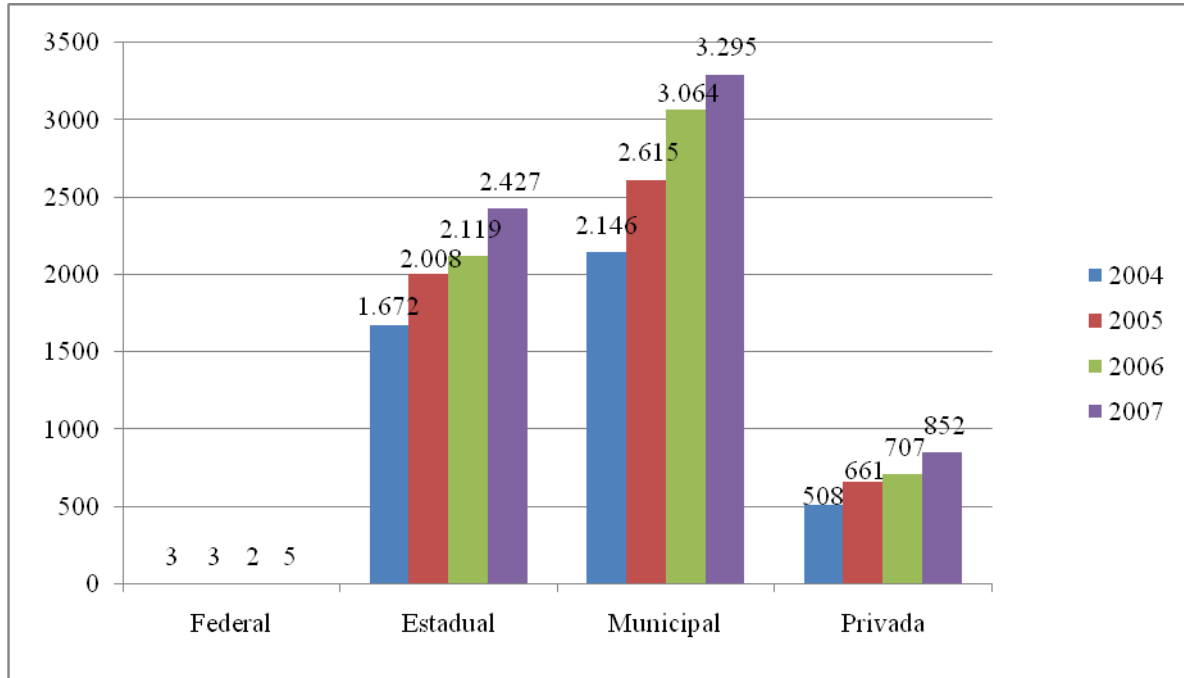


Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria

É possível relacionar o maior número de estabelecimentos municipais com alunos deficientes com o fato de que a grande maioria das matrículas da educação especial em classes comuns e estabelecimentos de ensino regular são referentes a educação infantil e ensino fundamental, que de acordo com a CR/88 é prioridade dos municípios. Apesar disso, tem-se observado um aumento de estabelecimentos regulares de ensino com classes comuns para alunos deficientes e não deficientes em todas as esferas administrativas. O gráfico 9 mostra esse aumento das escolas inclusivas em número absoluto por esfera administrativa.

Gráfico 9

Número de escolas regulares com alunos deficientes por dependência administrativa no estado de Minas Gerais (2004 a 2007)



Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria

O gráfico 9 mostra um crescimento contínuo das escolas com alunos deficientes em classes comuns de ensino regular de 2004 a 2007. Existia em 2004, 1.672 de escolas estaduais que recebiam alunos deficientes, em 2007 esse número aumentou para 2.427.

Um problema que surge com esse aumento das escolas regulares que atendem alunos com deficiência é a questão da adaptação desses estabelecimentos para receber os alunos deficientes, permitindo o desenvolvimento educacional. Em 2007, 60,25% das escolas regulares com classes comuns para alunos deficientes e não deficientes no estado de Minas Gerais, em todas as esferas administrativas, não possuíam apoio educacional especializado. Segundo o censo 2007, das 2.427 escolas estaduais com classes comuns para a educação especial no ano de 2007, 1.589 não possuíam apoio educacional especializado.

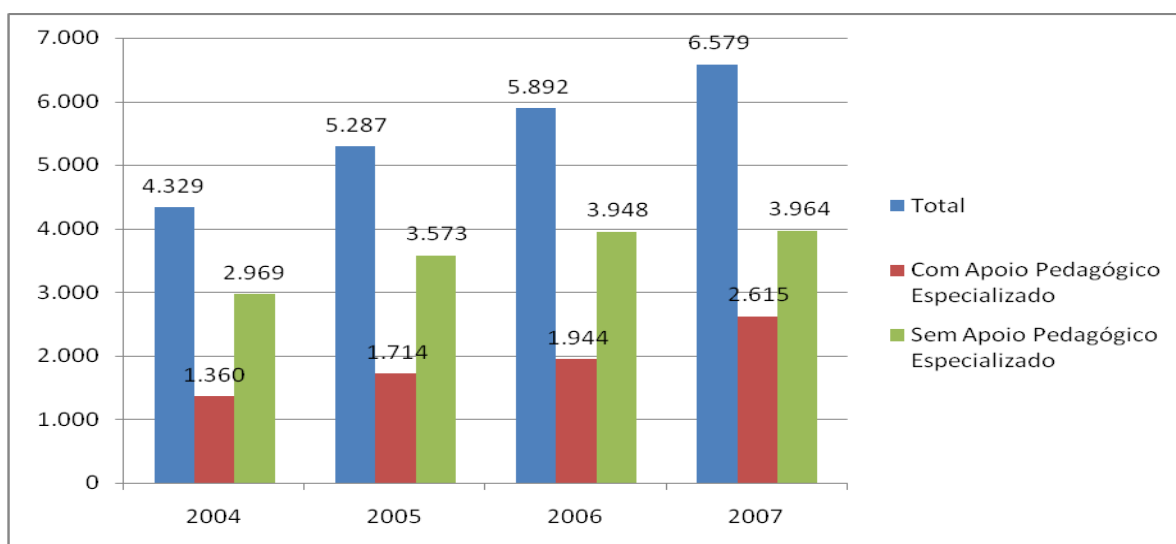
De 2004 até 2006 a porcentagem de escolas estaduais com apoio educacional especializado manteve-se constante, em torno de 24%. De 2006 para 2007 ocorreu um aumento das escolas estaduais, que recebem alunos deficientes, com apoio educacional especializado passando de 24,68% em 2006 para 34,63% no ano de 2007. Esse aumento das escolas com apoio educacional especializado acompanha a tendência apresentada pelo

aumento das matrículas de alunos deficientes nas escolas regulares estaduais com apoio educacional especializado apresentado no gráfico 7, o que é um indicativo de melhoramento na qualidade do atendimento aos alunos deficientes nos últimos anos, apesar de ainda deficitário.

O gráfico 10 mostra o número de estabelecimentos com classes comuns que recebem alunos deficientes com e sem apoio educacional especializado entre os anos de 2004 a 2007.

Gráfico 10

Número de estabelecimentos de educação especial com classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos com e sem apoio pedagógico especializado no estado de Minas Gerais (2004 a 2007)

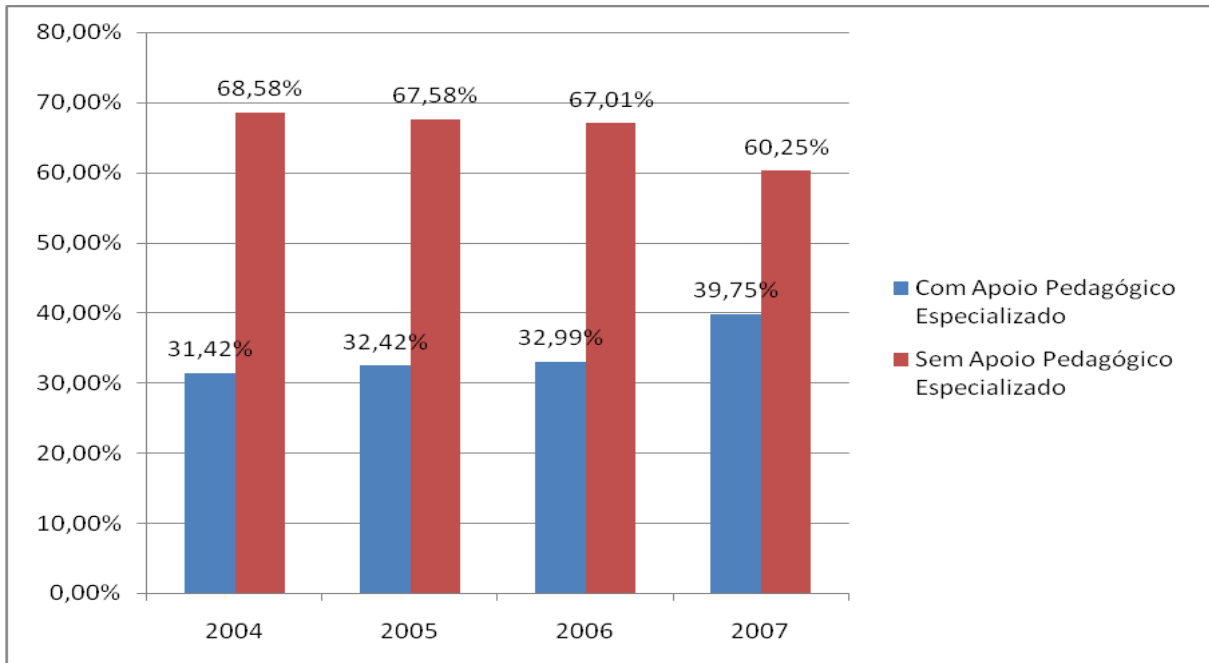


Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria

O gráfico 10 mostra que, ao longo do período de 2004 a 2007, ocorreu um aumento das escolas que recebem alunos deficientes em classes comuns de ensino regular, conseqüentemente ocorreu, também, um aumento, nesse período, tanto das escolas com apoio pedagógico especializado como as que não possuem esse apoio. O gráfico 11 mostra a evolução percentual das escolas que oferecem educação especial em classes comuns com e sem apoio pedagógico especializado.

Gráfico 11

Percentual de estabelecimentos de educação especial com classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos com e sem apoio pedagógico especializado no estado de Minas Gerais (2004 a 2007)



Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria

Pelo gráfico 11 é possível ver que em termos percentuais ocorreu uma melhora do atendimento pedagógico especializado nas escolas que atendem alunos deficientes em classes comuns. O percentual das escolas com atendimento pedagógico especializado aumentou de 31,42% das escolas regulares que atendem em suas salas de aula alunos com deficiência no ano de 2004, para 39,75% no ano de 2007. Em contrapartida, as escolas sem apoio pedagógico especializado declinaram de 68,58% o ano de 2004 para 60,25% em 2007.

Os dados apresentados, apesar de apontar uma melhora, ainda mostram que muito deve ser feito para atingir uma situação de apoio pedagógico que beneficie todos os alunos deficientes, pois menos de 40% das escolas de ensino regular que recebem deficientes estão preparadas para atender esses alunos.

Em relação a acessibilidade das escolas públicas do estado de Minas Gerais que possuem ensino básico, o quadro é preocupante e traduz a necessidade de investimentos em acessibilidade física e arquitetônica para receber alunos com deficiência. Em 2006, de acordo com informações do MEC, das 13.911 escolas públicas com ensino básico, apenas 781, ou

seja, 5,61% dessas escolas possuíam sanitários adequados para alunos deficientes e apenas 481, 3,46% delas, possuíam dependências e vias adequadas para esses alunos.

6.2.1. O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Estaduais de Minas Gerais

As dificuldades educacionais apresentadas pelos alunos com deficiência aparecem no decorrer da trajetória educacional e exigem recursos educacionais específicos e atendimento pedagógico especializado para que eles possam desenvolver suas capacidades cognitivas e se integrar a comunidade em que vivem.

A orientação SD Nº 01/2005 da secretaria de educação do estado de Minas Gerais diz que a SEE/MG tem buscado melhorar o atendimento as pessoas com deficiência nas escolas do Estado, uma vez que a maior parte dos alunos com deficiência encontra-se matriculados na rede pública ou em instituições conveniadas. Para possibilitar esse melhoramento, a SEE/MG irá organizar os projetos pedagógicos de modo que cada município do Estado possua uma escola estadual, ou municipal, em casos onde não existam escolas estaduais, preparadas para receber alunos com deficiência.

O atendimento educacional especializado é realizado de acordo com a deficiência apresentada pelo aluno. Os alunos deficientes podem apresentar quadros como condutas típicas (comportamentos típicos das síndromes e quadros psicológicos complexos), surdez leve ou moderada, surdez severa ou profunda, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual, que são a cegueira e a baixa visão e deficiências múltiplas. Compreender as formas de deficiências apresentadas é de grande importância para a disponibilização do apoio pedagógico necessário para o melhor desenvolvimento do aluno e sua conseqüente inclusão educacional¹².

Essas deficiências citadas acima requerem todo um preparo das escolas, o atendimento pedagógico especializado, que grande parte dessas escolas não possui. Esses

¹² Para melhor entendimento das deficiências citadas nesse trabalho, o anexo II irá expor uma breve explicação sobre cada uma delas. Os conceitos apresentados no anexo II foram retirados da orientação SD Nº 01/2005 da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

serviços especializados são de suma importância para que os alunos deficientes possam viver em meio à comunidade como uma criança ou adolescente comum.

Na tentativa de melhorar as escolas públicas estaduais, de forma a atender todos esses requisitos, a secretaria de educação de Minas Gerais tem buscado realizar uma série de medidas que permitam a criação de uma rede de apoio às escolas regulares que recebem em suas salas de aula alunos deficientes. Essa rede de apoio busca o fornecimento dos serviços especializados, de equipamentos necessários para a educação especial e cursos de capacitação dos professores para trabalhar com alunos deficientes.

O atendimento educacional especializado é um trabalho das superintendências regionais de ensino do estado de Minas Gerais e da secretaria de educação, mais diretamente da diretoria de educação especial. Ele é realizado através do requerimento das superintendências por um determinado serviço pedagógico especializado, e deve ser implantado em escolas que sejam mais acessíveis aos alunos deficientes da região, de modo que os demais alunos deficientes, que estão em outras escolas, se necessário, possam migrar para a escola com o atendimento especial. (SEE/MG, 2005)

O requerimento por serviços educacionais especializados é realizado anualmente. Para que o atendimento educacional especializado seja autorizado, as superintendências regionais de ensino, juntamente com as secretarias municipais de educação deverão verificar a necessidade do serviço e indicar a escola na qual o serviço será implementado, encaminhando o pedido para a secretaria de educação do estado de Minas Gerais mediante o preenchimento de um formulário de solicitação de serviços especializados. Os pedidos serão analisados para aprovação e permissão da instalação do serviço especializado solicitado.

Os serviços educacionais especializados podem ser apresentados na forma de apoio, que é oferecido dentro ou fora da sala de aula, no mesmo turno da escolarização normal e busca garantir que o aluno deficiente tenha acesso ao currículo comum da escola, e na forma de complementação que é o atendimento educacional especializado realizado fora do turno normal da escola e oferece trabalhos pedagógicos complementares que são de suma importância para o desenvolvimento de alguns alunos deficientes. O quadro 1 define os tipos de atendimento especializado conforme a orientação SD Nº 01/2005.

Quadro 1

Tipos de atendimentos educacionais especializados

Atendimento pedagógico especializado de apoio a educação dos alunos deficientes	
Itinerância	Visitas periódicas feitas por um professor da escola especial à escola comum no turno em que ele estuda normalmente. Esse serviço tem por objetivo apoiar o aprendizado do aluno e orientar o professor quanto às dinâmicas a serem utilizadas em sala de aula e em toda a rotina escolar.
Intérprete de Libras	Relaciona-se com a alocação de um profissional com formação de intérprete dentro da sala de aula em que o aluno com surdez encontra-se. O objetivo da inclusão desse profissional junto ao aluno deficiente é dar suporte e viabilizar a comunicação desse aluno com os demais colegas e professores através da utilização da linguagem de sinais.
Instrução de Libras	É o ensino da linguagem de sinais, LIBRAS, ministrado por um profissional surdo para todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos com a questão da inclusão educacional dentro das escolas estaduais de Minas Gerais, alunos surdos e não surdos e professores.
Orientação e Mobilidade	Trata-se de desenvolver nos alunos cegos, com baixa visão e surdocego, a habilidade para relacionar-se como meio ambiente, reconhecendo-o da forma mais adequada, organizando o atendimento nesses alunos na escola e mesmo em outros espaços.
Guia Intérprete	É o suporte oferecido ao aluno surdocego na comunicação, orientação, mobilidade, organização de materiais didáticos- pedagógicos dentro da sala de aula comum.
Professor de Apoio	É o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiências múltiplas e condutas atípicas, uma vez que devido a complexidade de seu quadro é impossibilitado de ser inserido na sala de aula em todo o período escolar.
Instrução de Códigos Aplicáveis	Refere-se ao ensino de Braille, Código matemático unificado e de outros códigos de comunicação alternativa, ministrado por profissional capacitado para alunos com diferenças na comunicação e sinalização e professores das escolas estaduais que atendem esses alunos.
Formas complementares de apoio educacional dos alunos deficientes	
Sala de recursos	Existe tanto nas escolas comuns como nas especiais e é caracterizada pela existência de um professor capacitado que oferece a complementação ou suplementação curricular para os alunos deficientes e com condutas típicas matriculados nas escolas comuns. As salas de recursos podem ser utilizadas no apoio aos professores das escolas comuns que possuem os alunos deficientes, no atendimento de vários alunos da região em que ela se encontra e através do uso de equipamentos e recursos pedagógicos.

Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação profissional	Orientadas por professores capacitados, podem ser implantadas tanto em escolas comuns como especial. Essas oficinas visam o desenvolvimento das aptidões e habilidades dos alunos com as diversas formas de deficiência, através de atividades práticas e laborativas. Essas oficinas devem atender a grupos de alunos das diversas escolas da região e possuir equipamentos, mobiliário e espaço físico adequado para o exercício das atividades.
Classes Especiais	É a organização de uma turma, dentro da escola comum, com espaço físico, material e professor especializado, utilizando procedimentos didáticos e recursos específicos para atender alunos deficientes em caráter transitório e extraordinário.
Escolas Especiais	Essas escolas são destinadas apenas para alunos com severas deficiências. As escolas especiais deverão prestar apoio também aos alunos incluídos e a capacitação de professores de outras escolas.

Fonte: SD Nº 01/2005/ SEE-MG

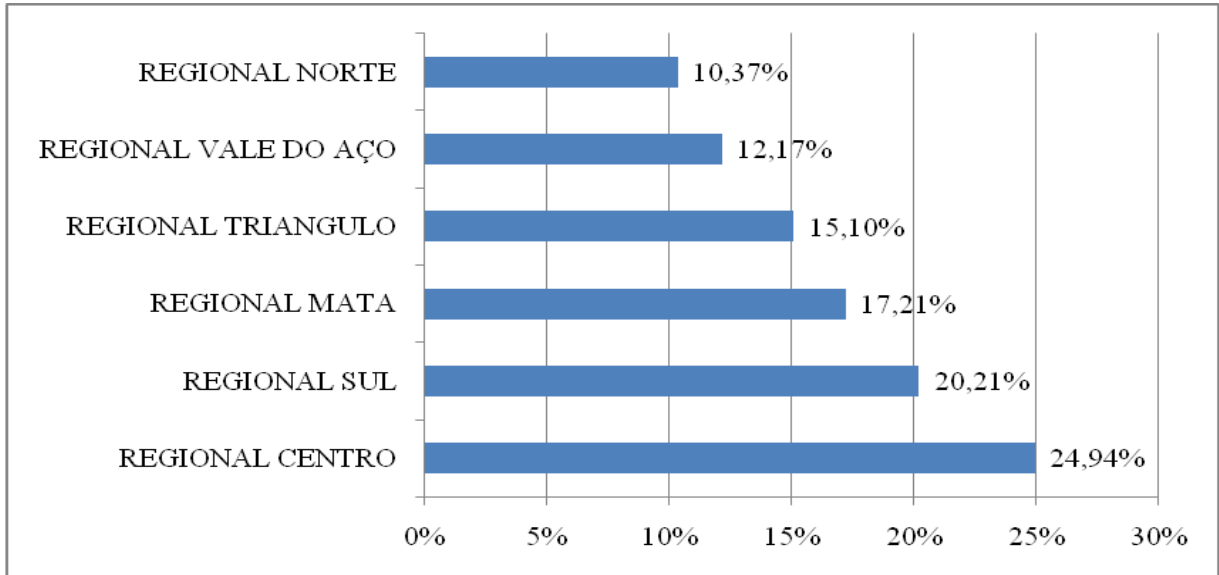
Até o mês de março de 2009, a Secretaria de Educação de Minas Gerais já havia autorizado a implementação de 1331 serviços educacionais especializados em várias regiões do Estado. Foram 332 serviços especializados na regional Centro do estado de Minas Gerais, 269 na regional Sul, 229 na regional Mata, 201 na regional Triângulo, 162 na regional Vale do Aço e 138 na regional Norte.¹³

O gráfico 12 mostra a porcentagem de serviços especializados autorizados em 2009 por pólos regionais do estado de Minas Gerais.

¹³ As superintendências do estado de Minas Gerais são divididas em 6 pólos: regional centro onde encontra-se as superintendências de Metropolitana A, Metropolitana B, Metropolitana C, localizadas em Belo Horizonte, Conselheiro Lafaiete, Divinópolis, Ouro Preto, Pará de Minas e Sete Lagoas; a regional Sul com as superintendências de Campo Belo, Caxambu, Itajubá, Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre, São Sebastião do Paraíso, Varginha; a regional mata, composta pelas SERs de Barbacena, Carangola, Juiz de Fora, Leopoldina, Muriaé, Ponte Nova, São João Del Rei, Ubá; regional triângulo formada por Ituiutaba, Monte Carmelo, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia; a regional norte com as SREs de Curvelo, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora e a regional vale do aço composta por Almenara, Araçuaí, Caratinga, Coronel Fabirciano, Governador Valadares, Guanhães, Manhuaçu, Nova Era, Teófilo Otoni.

Gráfico 12

Percentual de serviços pedagógicos especializados autorizados, por pólos regionais do estado de Minas Gerais em 2009



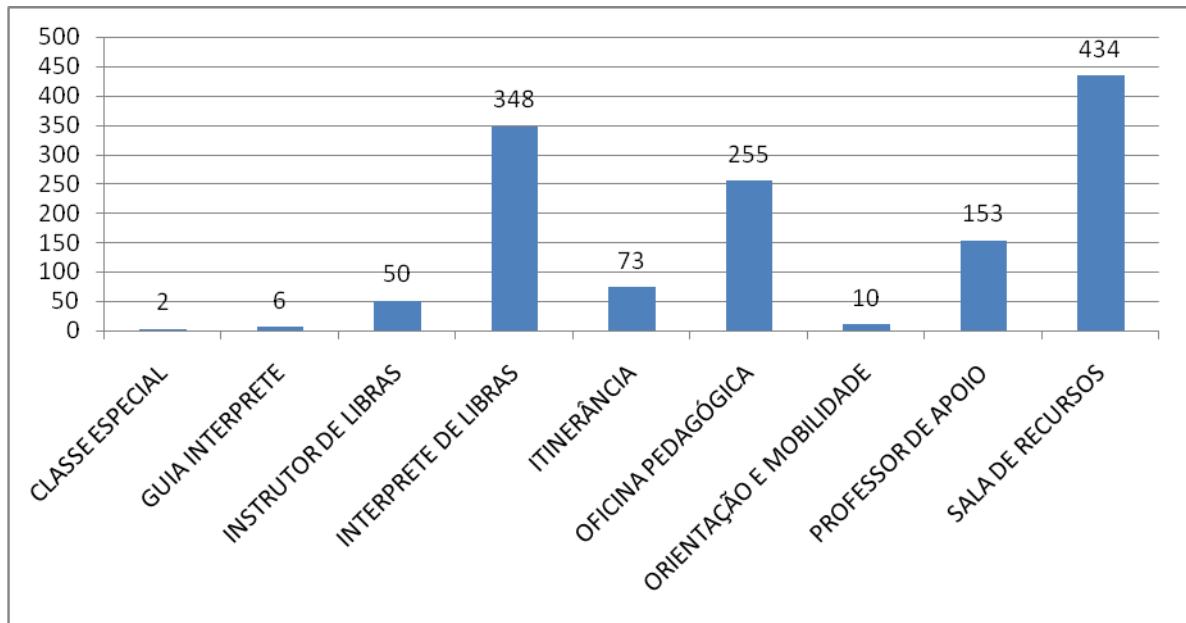
Fonte: Diretoria de educação especial/ SEE-MG/ Elaboração própria

O gráfico 12 mostra que a regional centro possui o maior percentual de serviços especializados autorizados, 24,94%, em contra partida, a regional norte tem o menor percentual desses serviços, apenas 10,37%. Analisando em um aspecto geral, as autorizações para serviços especializados nas escolas de Minas Gerais apesar de espalhadas por todo o estado, ainda estão concentradas nas regiões mais estruturadas, o que pode ser demonstrado pelo maior percentual desses dos serviços nas regionais Centro e Sul, mais de 40% do total de serviços especializados autorizados nos três primeiros meses de 2009. As regionais Norte e Vale do Aço, compostas por superintendências que englobam cidades com o menor índices de IDH do Estado possuem menor número de serviços especializados.

O gráfico 13 mostra o total de tipos de serviços especializados autorizados no estado de Minas Gerais em 2009.

Gráfico 13

Quantidades de serviços especializados autorizados no estado de Minas Gerais por tipo de Serviço em 2009



Fonte: Diretoria de educação especial/SEE-MG/ elaboração própria

Percebe-se pelo gráfico 13 que as solicitações por classes especiais são muito pequenas, do total de 1331 serviços especializados autorizados nos três primeiros meses de 2009 apenas 2 são por classes especiais. Os maiores números de solicitações são por serviços de apoio ou aqueles que complementam as atividades das escolas comuns que possuem alunos deficientes, como as salas de recursos, os interpretes de libras e as oficinas pedagógicas. Esses dados indicam um maior esforço das escolas para manter os alunos deficientes nas salas de aula comuns, sem a necessidade de criar escolas ou classes exclusivas para os deficientes.

Em relação a equipamentos próprios para ajudar na educação dos alunos deficientes, a Secretaria de Educação de Minas Gerais e o MEC disponibilizaram em 2008, cerca de 923 desses equipamentos, entre kits de baixa visão, kits de cegueira, máquinas de braille, livros em braille, mesas educacionais de alfabetização, mobiliários e carteiras adequados e software de comunicação alternativa. A grande maioria refere-se a kits de baixa visão. Em 2008 foram aproximadamente 827 desses kits de cegueira e baixa visão distribuída entre as várias superintendências regionais do estado de Minas Gerais. Muito pouco, se comparado com o número de matrículas de alunos deficientes nas escolas públicas do Estado, que em 2007 foi

mais de 25.000 e o número de escolas públicas com alunos deficientes que em 2007 ficaram em torno de 5.000 escolas.

6.2.2. A Capacitação de Professores para a Educação Inclusiva

A capacitação dos profissionais das escolas públicas do estado de Minas Gerais busca garantir o atendimento educacional especializado dos alunos deficientes matriculados nas classes comuns de ensino.

Um ponto fundamental das políticas inclusivas desenvolvidas pela secretaria de estado de educação de Minas Gerais foi a criação do centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) e o centro de apoio para inclusão de alunos com deficiência visual (CAP), responsáveis pelo apoio educacional a alunos com surdez e deficiência visual.

São três os CAS existentes no estado: em Belo Horizonte, Montes Claros e Varginha; e quatro os CAPs: em Montes Claros, Uberaba, Patos de Minas e o CAP do Instituto São Rafael em Belo Horizonte, que atendem todas as superintendências regionais do Estado.

O CAS é responsável por dar apoio pedagógico especializado para as escolas públicas que queiram implantar a educação inclusiva, ele capacita profissionais para trabalhar com pessoas surdas contribuindo para o desenvolvimento educacional e sócio-cultural desses alunos. O CAS “oferece a formação continuada de professores, de instrutores surdos (para serem multiplicadores do ensino de Libras em suas regiões) e de intérpretes de Libras, além da adaptação de materiais, apoiando as escolas públicas, para que estas recebam os alunos surdos, de forma adequada”. (SEE/MG, 2008) Os cursos oferecidos pelo CAS são divididos em quatro núcleos, sendo os cursos de capacitação de intérprete, cursos de capacitação de instrutores de libras, cursos de alfabetização e letramento de surdos e de português como segunda língua para surdos e curso de libras. Para se inscreverem nos cursos do CAS, as escolas devem encaminhar dados dos professores interessados para as superintendências regionais de ensino para a distribuição de acordo com as turmas formadas pelo CAS. As

prefeituras também podem solicitar capacitação para os professores da rede municipal de ensino através de parcerias.

O CAP tem como função garantir acesso ao ensino regular para as pessoas cegas e com baixa visão, permitindo que esses alunos possam ter acesso a literatura, pesquisas e demais meios de ensino através de equipamentos tecnológicos e da impressão de livros em braille. O CAP oferece os cursos de sistema braille, alfabetização e letramento dos alunos com cegueira, código matemático unificado (representação em braille dos símbolos de matemática, física, química, etc.), sorobã I e II (recursos educativos específicos para a realização de cálculos matemáticos pelos cegos), orientação e mobilidade (desenvolvimento de técnicas para que o deficiente visual possa se deslocar nos diferentes ambientes sociais) e baixa visão. Para realização desses cursos, os professores, de preferência da rede pública de ensino, são selecionados pela SEE/MG com base em um formulário que filtra as necessidades de casa escola, os professores também podem solicitar atendimento através de contato direto com a Secretaria de Educação. Os municípios, por meio de parcerias, também podem solicitar atendimento a seus professores.

Além do CAP e CAS, que atendem todas as escolas estaduais e não apenas aquelas pertencentes ao projeto Incluir, que será exposto na próxima seção, a SEE/MG ofereceu curso de capacitação na área de educação para a diversidade para as 893 escolas que fazem parte do projeto Incluir. Essa capacitação é realizada através da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Esse curso iniciou-se em 2008 e capacitará cerca de 14.000 educadores na área de educação para a diversidade. É um curso a distância realizado através da PUC/MG Virtual, composto de 4 etapas, sendo a primeira iniciada em novembro de 2008 onde foram capacitados 350 educadores entre técnicos da secretaria de educação, da superintendências regionais de ensino de das escolas especiais do estado de Minas Gerais. As demais etapas serão destinadas as 893 escolas que pertencem ao projeto incluir.

No ano de 2007 foram capacitados, no estado de Minas Gerais, para trabalhar com alunos deficientes, cerca de 2.531 professores¹⁴. A tabela 5 mostra o número de docentes capacitados no ano de 2007 de acordo com os cursos oferecidos.

¹⁴ Esse número não é exato, é uma estimativa, realizada pela diretoria de educação especial da SEE/MG de acordo com informações de inscrições nos cursos pelos professores no ano de 2007.

Tabela 5

Total de docentes capacitados de acordo com o curso de capacitação realizado, no Estado de Minas Gerais em 2007

Curso	Número de docentes capacitados
Alfabetização e Letramento para deficientes	19
Atividade da Vida Diária	26
Baixa Visão	73
Básico de Libras	888
Código Matemático Unificado	3
Deficiência Física	158
Deficiência Mental	300
Educação Física Especial	488
Formação de Interpretes	1
I Encontro de Instrutor e Interprete de Libras	237
Intermediário de Libras	7
Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos	22
Sistema Braille	309
Total de professores capacitados	2531

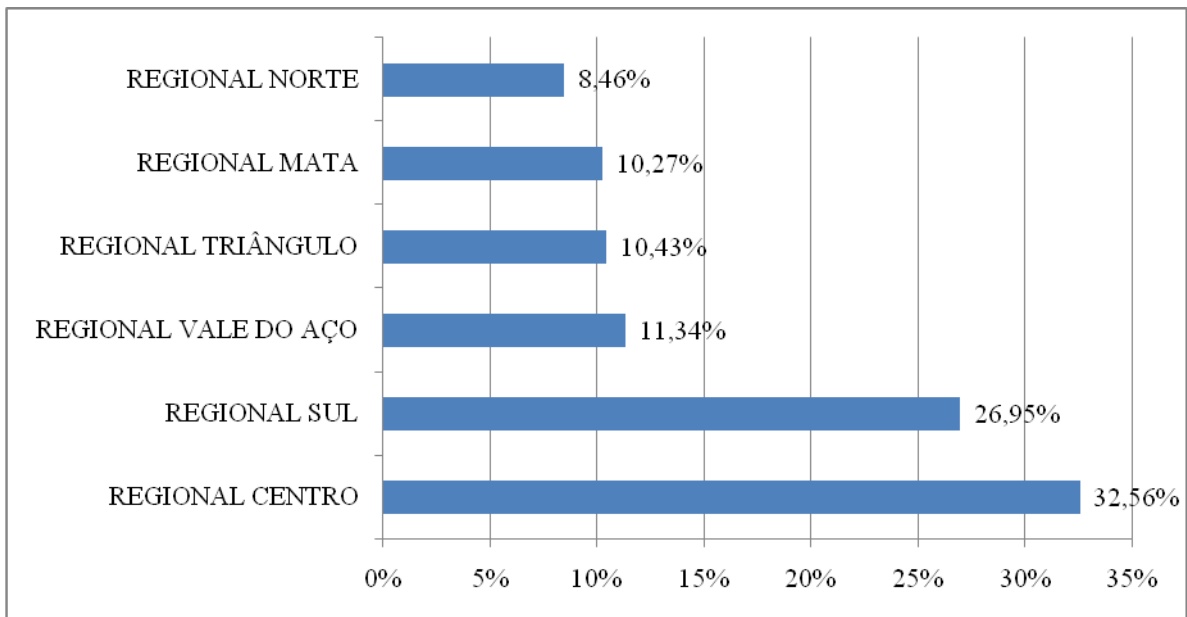
Fonte: Diretoria de educação especial/ SEE-MG

Os cursos acima listados foram oferecidos pela secretaria de educação do estado de Minas Gerais através do CAS e CAP das várias localidades do Estado, como o CAP do Instituto São Rafael em Belo Horizonte, especializado em deficiência visual. O Comitê paraolímpico, em parceria com a SEE/MG, ofereceu curso de educação física especial.

O gráfico 14 mostra o percentual de professores capacitados no ano de 2007 por regional do estado de Minas Gerais.

Gráfico 14

Percentual de docentes capacitados por pólos regionais do estado de Minas Gerais em 2007



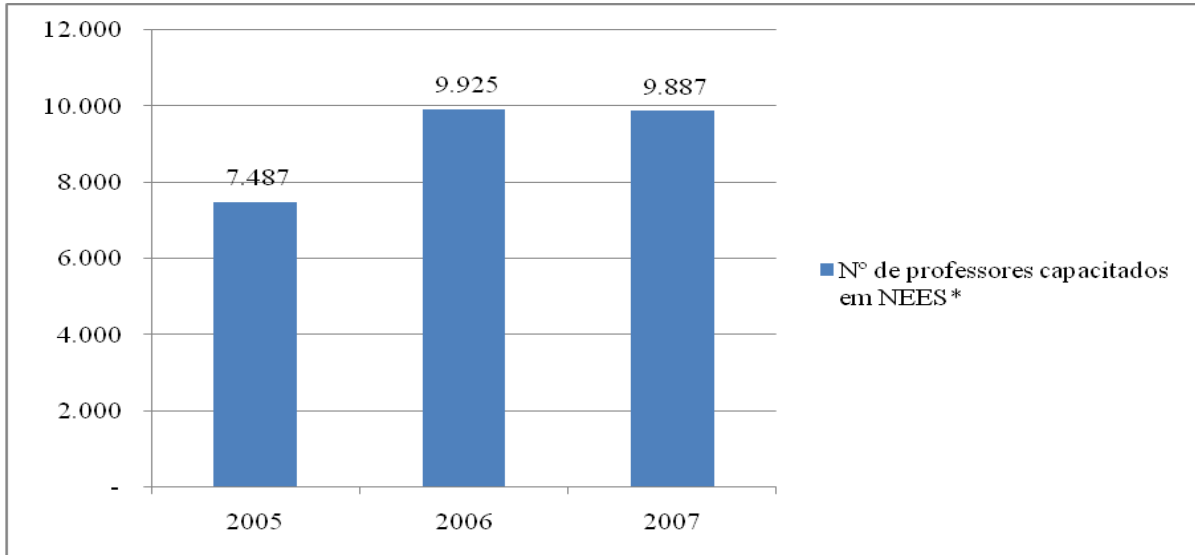
Fonte: Diretoria de educação especial/ SEE-MG

Percebe-se, através do gráfico 14, que as regionais Centro e Sul são aquelas que capacitaram o maior número de professores, ao passo que a região Norte, seguindo a tendência apresentada na sessão que versava sobre a distribuição dos serviços especializados, foi a que apresentou o menor número de profissionais participando de cursos de capacitação.

No ano de 2007, existiam, segundo o censo escolar, cerca de 9.880 professores capacitados para atender alunos com deficiência nas escolas do estado de Minas Gerais. O gráfico 15 mostra a evolução do número de professores capacitados para atender alunos deficientes no estado de Minas Gerais, em todas as esferas administrativas.

Gráfico 15

Total de professores capacitados para atender alunos com deficiência no estado de Minas Gerais (2005 a 2007)



Fonte: SIED 2004/2005/2006 e 2007/ SEE-MG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

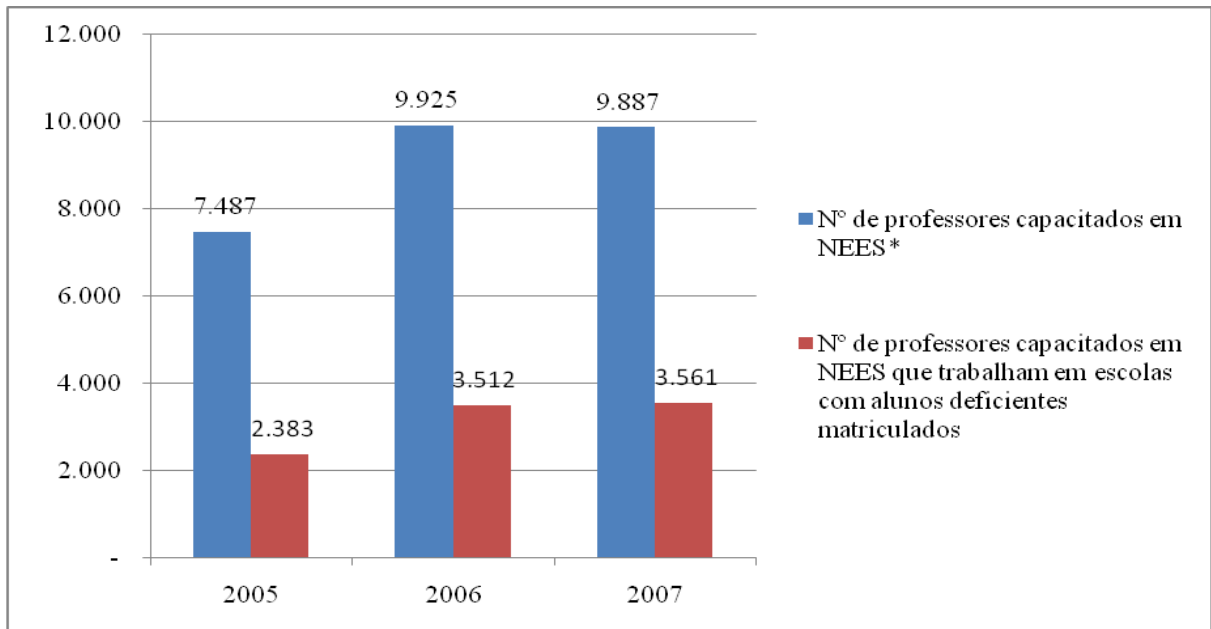
*Necessidades educacionais especiais, expressão utilizada pelo censo escolar para designar as pessoas com deficiência.

É possível perceber um grande aumento no número de profissionais capacitados no Estado de Minas Gerais entre os anos de 2005 e 2006. Em 2006 são 2.438 profissionais capacitados a mais que em 2005. Em contrapartida, no ano de 2007 ocorre uma pequena diminuição dos profissionais capacitados em relação ao ano de 2006, o que indica que entre os anos de 2006 e 2007 não ocorreu uma expansão do número de professores capacitados para atender alunos deficientes no estado de Minas Gerais.

Nem todos os profissionais capacitados para atender alunos deficientes utilizam essa capacitação, grande parte desses professores não atuam em escolas que possuem alunos deficientes matriculados. No ano de 2007, dos 9.887 professores capacitados para atender alunos deficientes no estado de Minas Gerais, apenas 3.651 atuavam em escolas que possuíam alunos deficientes matriculados. O gráfico 16 traz essa informação.

Gráfico 16

Número de professores capacitados para atender alunos deficientes e desses os que atuam em escolas com alunos deficientes matriculados no estado de Minas Gerais (2005 a 2007)



Fonte: Fonte: SIED 2004/2005/2006 e 2007/ SEE-MG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

*Necessidades educacionais especiais, expressão utilizada pelo censo escolar para designar as pessoas com deficiência.

Esse dado mostra a necessidade de um melhor direcionamento nos processos de capacitação de professores, pois, em 2007, apenas 36% dos professores capacitados estavam, de fato, trabalhando em escolas com alunos deficientes. Assim, o cenário que se forma são que as capacitações não estão contribuindo para melhorar o atendimento dos alunos deficientes nas escolas regulares em que estão matriculados, pois mais da metade dos professores capacitados para trabalhar com alunos deficientes, não atuam em escolas que possuem deficientes matriculados.

No que se refere as escolas estaduais, apesar de também ocorrer que uma boa parte dos professores capacitados não atuam diretamente com alunos deficientes, essa discrepância é menor. Em 2007, dos 2.685 professores que possuíam capacitação para atender alunos deficientes, registrados pelo censo, nas escolas estaduais de Minas Gerais, apenas 1.381, ou seja, 51,4% desses professores atuavam em escolas que possuíam alunos deficientes matriculados.

Analisando apenas as escolas estaduais que possuem alunos matriculados, tem-se que em 2007 existiam 62.723 professores trabalhando nessas escolas, entretanto apenas 1.382 eram capacitados para atender alunos deficientes, ou seja, apenas 2,2 % dos professores que atuam em escolas estaduais com alunos deficientes matriculados no estado de Minas Gerais estão capacitados para atendê-los.

Percebe-se, desse modo, que a grande maioria dos professores da rede estadual de ensino que possuem alunos deficientes em suas salas de aula não estão preparados para essa tarefa, e que as políticas de capacitação de professores precisam de melhor direcionamento para alcançar, de fato, os professores que atuam com alunos deficientes, contribuindo para o melhor aprendizado e desenvolvimento desses alunos.

6.2.3. A Política de Apoio a Inclusão Escolar do Estado De Minas Gerais: O Projeto Incluir

Visando possibilitar a efetivação da inclusão escolar dos alunos deficientes e cumprir os dispositivos legais a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais lançou em 2006 o projeto Incluir.

O Projeto Incluir atua nas áreas que são prioritárias para o processo de inclusão escolar: eliminação de barreiras arquitetônicas, permitindo acessibilidade física, capacitação dos professores para que eles sejam aptos a atender os alunos deficientes, fornecer recursos tecnológicos e materiais pedagógicos adequados, além de criar, em cada município, redes de apoio para os alunos incluídos nas escolas regulares.

De acordo com a Secretaria de Educação de Minas Gerais, a finalidade do projeto é organizar as escolas públicas do estado de Minas Gerais, de forma que elas possuam condições para atender adequadamente os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na mesma sala de aula dos demais alunos. O principal objetivo do Projeto Incluir é adequar e preparar as escolas públicas de modo a receber e atender com qualidade a diversidade de alunos. (SEE/MG, 2006)

Os objetivos do projeto giram em torno da capacitação de educadores em educação inclusiva, formação de rede de apoio em cada município mineiro, oferecimento de acessibilidade tecnológica para os alunos que dela necessitem e acessibilidade arquitetônica aos alunos com deficiência. Com a realização desses objetivos a Secretaria de Educação busca atender adequadamente os alunos com deficiência e transtornos globais nas escolas estaduais, formando professores para ensinar a diversidade de alunos e conseqüentemente, aumentar o número de matrícula dos alunos deficientes nas escolas públicas regulares. O quadro 2 mostra a relação entre os objetivos esperados do Projeto Incluir e seus produtos.

Quadro 2

Objetivos específicos, produtos e datas de entrega dos Produtos do Projeto Incluir

Objetivos	Produtos	Data de entrega
1) Capacitar educadores em educação inclusiva .	1.1) 13.745 educadores capacitados em educação inclusiva.	31/08/2011
2) Formar rede de apoio em cada município mineiro.	2.1) 300 municípios oferecendo o Atendimento Educacional Especializado	31/12/2009
3) Oferecer acessibilidade tecnológica para os alunos que dela necessitem.	3.1) 90% dos alunos demandantes atendidos com equipamentos e materiais adaptados	31/12/2009
4) Oferecer acessibilidade arquitetônica aos alunos com deficiência física	4.1) 100% das demandas dos alunos atendidas	31/12/2009

Fonte: SEE-MG/SAPE

O quadro 2 especifica as metas a serem alcançadas pelo projeto Incluir. Pelo quadro e com base nas análises realizadas nas seções anteriores é possível perceber que em relação ao atendimento educacional especializado, tem-se que 838 escolas estaduais em todo o estado possuem esse apoio, analisando todas as esferas administrativas, escolas estaduais, municipais, federais e privadas, são 2.615 escolas com apoio educacional especializado em Minas Gerais. Foram autorizados pela secretaria de educação 1331 serviços especializados até março de 2009, beneficiando mais de 200 cidades em todo o Estado. Se nos três primeiros meses de 2009 já são mais de 200 cidades atendidas, provavelmente a meta do projeto de atender 300 cidades até dezembro desse mesmo ano será alcançada.

Em relação as metas de acessibilidade arquitetônica, até o ano de 2008, segundo a diretoria de educação especial da SEE/MG, cerca de 214 municípios e 382 escolas em todo o estado de Minas Gerais já haviam realizado obras para acessibilidade arquitetônica, como rampas, reformas, pisos, banheiros, dentre outras medidas.

Em 2008, a SEE/MG iniciou em parceria com a PUC/MG a capacitação dos educadores das escolas do Projeto Incluir em educação inclusiva. Essa capacitação é realizada através de contrato com a PUC/MG para ministrar o “curso de atualização para educadores da rede pública de Minas Gerais – Projeto Incluir – Inclusão: Fazendo diferença na Educação”. O investimento realizado para a execução desse curso é de R\$ 8.545.266,50.

O Projeto Incluir é executado pela Diretoria de Educação Especial que está subordinada a Superintendência de Modalidade e Técnicas Especiais de Ensino, pertencente a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. O projeto irá atender a 893 escolas, uma por município, beneficiando aproximadamente 600.000 alunos e 18.000 educadores.

Estão envolvidas no projeto as 46 superintendências regionais de ensino do estado de Minas Gerais, com 853 municípios participantes, sendo 836 escolas estaduais e 57 escolas municipais pertencentes ao projeto.

Os recursos destinados ao projeto são oriundos da QESE (Quota Parte Estadual do Salário Educação)¹⁵, que é repassada mensalmente às Secretarias de Educação dos Estados e ao Distrito Federal constituindo uma forma de financiamento para o ensino fundamental público nas redes estadual e municipal de educação. Está previsto o valor de R\$ 17.445.000,00 para a execução total do Projeto Incluir. O quadro 3 detalha as despesas previstas com cada atividade do Projeto Incluir:

¹⁵ O salário educação está previsto no artigo 112, § 5º que prevê com fonte adicional de financiamento do ensino fundamental público a contribuição social do salário- educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. A QESE constitui, de acordo com o artigo 15, § 1º, II da lei 9424/1996, dois terços do montante de recursos que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental.

Quadro 3

Despesas previstas com atividades do Projeto Incluir

Item de despesa	Valor
Capacitação de 13.755 educadores em educação inclusiva até 2011	5.600.000,00
Capacitação de 5.000 educadores especializados até 2010	800.000,00
Aquisição de equipamentos adaptados para os atendimentos educacionais especializados nas escolas do projeto. (salas de recursos) - 50 escolas em 2009	475.000,00
Acessibilidade Arquitetônica - 390 escolas restantes até 2010	10.000.000,00
Capacitação e reunião com técnicos das SRE - em 2009	140.000,00
Capacitação de 50 educadores para o uso de equipamentos adaptados em 2009	50.000,00
Aquisição e repasse de kits (materiais didático-pedagógicos adaptados) para uso individual dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento - 100 alunos em 2009	100.000,00
Publicação de materiais instrucionais (cadernos de capacitação e orientação)	60.000,00
Acompanhamento às escolas do Projeto	220.000,00

Fonte: SEE-MG/SAPE

De acordo com a Secretaria de Educação de Minas Gerais, um dos riscos a concretização dos objetivos do Projeto Incluir relaciona-se capacitação de educadores especializados para a educação inclusiva, pois o número de escolas que possuem alunos deficientes incluídos é maior que o número das escolas que participam do Projeto Incluir, e a demanda por capacitação de educadores de escolas que não pertencem ao Projeto é grande. A insuficiência dos recursos destinados a capacitação, dado os aumentos nos custos com transporte e hospedagem dos profissionais que irão realizar cursos, seminários, dentre outras atividades, também é um risco a execução do Projeto Incluir. Além disso, existem casos de abandono dos cursos por alguns professores, o que provoca um desperdício de recursos.

Outra questão importante é que para a capacitação nas áreas de deficiência mental, múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento é necessário contratação de instituições

especializadas, e a dificuldade em realizar essas contratações provocou atraso para o início e término dessas ações. (SEE-MG)

Segundo a Diretoria de Educação Especial o investimento anual, para cuidar da acessibilidade arquitetônica das escolas do estado de Minas Gerais, pertencentes ou não ao projeto Incluir, é de cerca de R\$ 30.000.000,00 e algo em torno de R\$ 700.000,00 para acessibilidade tecnológica. No ano de 2008 foi autorizado um investimento de 4.200.000,00, reais para ser executado no ano de 2009 na formação de rede de apoio nos municípios.

O investimento para capacitação de profissionais especializados nas áreas das deficiências nas escolas de Minas Gerais, nos anos de 2007 e 2008 foi de cerca de R\$ 2.000.000,00 anuais.

O plano de ação para da secretaria de educação de Minas Gerais para o exercício de 2009 estipula o valor de R\$ 7.417.500,00 destinados a realização das atividades do projeto Incluir. Ao todo são R\$126.768.197,00 o total de recursos para o atendimento da educação especial no estado de Minas Gerais no ano de 2009.

Os valores apresentados, gastos com a educação inclusiva são maiores que os previstos para a execução do projeto Incluir, pois eles englobam investimentos com todas as escolas do estado de Minas Gerais, e não apenas as escolas pertencentes ao projeto Incluir.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção dos alunos deficientes na rede regular de ensino é uma realidade e requer adaptações e cuidados especiais. Essa inclusão educacional ainda esbarra em problemas como o preconceito e a baixa qualificação dos professores para trabalhar com os alunos deficientes, além da dificuldade de implantar, nas escolas regulares, um currículo comum que possa ser utilizado também com os alunos deficientes.

Atualmente, tem ocorrido um aumento das matrículas de alunos deficientes nas escolas regulares e uma diminuição das matrículas nas escolas especiais. É notório o benefício da inclusão educacional para os alunos deficientes, que passam a conviver com toda a comunidade escolar. Esse benefício é perceptível também para os alunos que não possuem deficiência, pois eles aprendem a conviver com as diferenças, perdem o preconceito e entendem o valor do respeito e da solidariedade.

Apesar desses benefícios da inclusão educacional percebe-se, através dos dados apresentados nesse trabalho que as escolas regulares, em especial as escolas estaduais, não estão preparadas para receber os alunos com deficiência.

Muito tem sido realizado no sentido de ampliar o atendimento pedagógico especializado, levar acessibilidade física e tecnológica, além de profissionais capacitados para as escolas públicas do Estado. Ainda assim, a maioria dos alunos deficientes incluídos no ensino regular não possui a ajuda especializada de que necessitam para o seu completo desenvolvimento.

O estudo realizado permitiu concluir que o governo do estado de Minas Gerais, diretamente por intermédio da Secretaria Estadual de Educação, tem realizado esforços para possibilitar o acesso dos alunos deficientes às escolas públicas em todo o Estado, mas os problemas ainda são muitos.

Apesar de ter ocorrido um aumento tanto das matrículas de alunos deficientes como da adaptação das escolas e do atendimento pedagógico especializado, ocorre que as matrículas têm crescido em uma velocidade maior que o apoio para os alunos deficientes, o que faz com

que a maior parte desses alunos, matriculados em classes e escolas regulares, continuem sem atendimento adequado.

A adaptação dos estabelecimentos de ensino tem sido lenta, a resistência dos profissionais e pais de alunos ainda é uma realidade. A dificuldade de implementar um currículo escolar adaptado, de modo que possibilite a participação dos alunos deficientes de forma efetiva na vida escolar é evidente.

Os educadores, pouco preparados, se sentem amedrontados frente o desafio da inclusão e muitos pais ainda preferem deixar os filhos, que apresentam alguma deficiência, em escolas especiais. O preconceito e o receio de que os alunos deficientes representem um atraso ao desenvolvimento educacional dos alunos sem deficiência ainda está presente na mentalidade de boa parte da comunidade: pais, educadores, diretores, os próprios alunos.

A inclusão educacional traz custos financeiros para o Estado, custos esses que são bastantes elevados e ainda hoje, muitos indagam se é vantagem realizar tamanho custo para beneficiar poucos alunos, em muitas escolas grandes obras de adaptação física podem ser necessárias para a inclusão de apenas um aluno deficiente. Faz-se necessário compreender, entretanto, que ser incluído nas escolas regulares, poder estudar em uma escola que atenda suas necessidades e ao mesmo tempo conviver com toda a diversidade, sem sofrer qualquer forma de preconceito é um direito das pessoas com deficiência, garantido pela carta constitucional de 1988 e defendido por vários órgãos e entidades nacionais e internacionais.

A educação inclusiva é um meio de se alcançar a eficiência social e a equidade educacional, na medida em que permite que todos os alunos, deficientes ou não, usufruam de uma educação pública de qualidade.

O benefício da inclusão educacional não se destina apenas para os alunos deficientes, a um grupo minoritário, mas sim a toda a comunidade escolas, uma vez que a reforma de prédios permite um ambiente mais agradável e melhor preparado para qualquer aluno estudar e a capacitação de professores, mesmo em temas específicos para atuar com alunos deficientes, possibilita o aprendizado de modos de ensinar que pode ser utilizado com todos os alunos, além de desenvolver a sensibilidade desses educadores em relação ao diferente, a necessidade de acabar com qualquer forma de preconceito, de buscar igualdade e equidade e garantia de direitos, passando esses valores para todo o alunado desde os primeiros anos da

vida escolar, e contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade pautada no respeito e no cumprimento de deveres e direitos.m

A verdade é que a inclusão é um direito do aluno deficiente, e mesmo que ela seja deficitária, ainda trás grandes benefícios para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com deficiência e por isso os esforços para a concretização da inclusão educacional devem ser cada vez maiores.

8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABNT NBR 9050: 2004. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Disponível em <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>, acesso em 15 de maio de 2009.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais**. In. Ensaio pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 268-273

BEYER, Hugo Otto. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas**. In. Ensaio pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 276-280

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dez. 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dez. 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. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez. 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 de 2000. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dez. 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abr. 2000.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.832, de 29 de dez. 2003.** Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2º da Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/> acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br>, acesso em 15 de maio de 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e das outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dez. 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.766, de 18 de dez. 1998.** Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>, acesso em 20 de abril de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação- Fundeb.** Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>. Acesso em 05 de abril de 2009.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer. **Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania.** In. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 247-25

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Financiamento da educação no Brasil.** In Em aberto. V. 18, n. 74, INEP/MEC: Brasília. Dez. 2001. P.11-32. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/em_aberto/emaberto74.pdf, acessado em 31 de abril de 2009

COELHO, Eunice Margaret. **Trajetória de construção de uma política pública: Limites e possibilidades da inclusão escolar.** Belo Horizonte: FJP. 2003.

FABRIS, Maria Teresa Rojas. **Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales.** In revista práxis N°4, junho de 2004, p. 6-18.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania.** In. **Ensaio pedagógico.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 253- 258

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: Garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004

FREIRAS, Soraia Napoleão; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **O currículo em grades: mais um desafio para a Educação Inclusiva.** In. **Ensaio pedagógico.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GIANGRECO, Michael F. **El currículo em las escuelas orientadas a La inclusión: Tendencias, cuestiones, problemas y posibles soluciones.** In. STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Aulas Inclusivas.** Madrid: Narcea S.A de ediciones, p. 262-286, 1999

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais.** In. **Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas: 1. ed.** Brasília : MEC, SEESP, 2005.

JUNIOR, Roberto Bolonhini. **Portadores de necessidades especiais: As principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira.** São Paulo: Arx, 2004

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, p. 50-70, 2001

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** In. Ensaio pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. P. 203- 208.

MANZINI, Educaro José. **Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva.** In. Ensaio pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.p. 77-84

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2001

MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 de outubro de 2008

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 451 de 27 de maio de 2003.** Fixa normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Disponível em http://200.198.28.154/sistema44/index.asp?ID_PROJETO=40&ID_OBJETO=280520&ID_PAI=249871&AREA=ATRIBUTO, acesso em 15 de maio de 2009

MINAS GERAIS. Secretaria de estado de Educação. **Orientação SD 01 de 2005.** orienta o atendimento de alunos com deficiências e condutas típicas nas escolas da rede estadual e revoga a Instrução SEE nº 01, publicada em 24/01/92. Disponível em http://200.198.28.154/sistema44/index.asp?ID_PROJETO=40&ID_OBJETO=280520&ID_PAI=249871&AREA=ATRIBUTO, acesso em 15 de maio de 2009

MIRANDA, T. G. **A Educação Especial no marco do currículo escolar.** Salvador: Noesis, v. 1, n.1, p. 63-78, 2000.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003

MOKATE, Karen Marie. **Documentos de trabajo Del Indes: Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?** Series Documentos de Trabajo I-24. Washington, D.C.2001

NERI, Marcelo. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. Disponível em www.fgv.br, acesso em 20 de abril de 2009.

Organização das Nações Unidas. **Resolução nº 37/52 de 03 de dez. 1982**. Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Disponível em: <http://app.crea-rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/resolucaoonu37.pdf>, acesso em 15 de maio de 2009

PARRA, Márcia Letícia de Vasconcelos. **O currículo escolar para uma escola inclusiva**. Belo Horizonte: Fundac-BH. 2007

PAULA, Kely Maria Pereira de. ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em 26 de outubro de 2008.

PLANK, David N. **Política educacional do Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artemed editora, 2001

PRADO, Adriana Romeiro de Almeida; DURAN, Mônica Geraes. **Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino**. In. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.p. 329-334.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. In. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p 227-258.

SAPE, sistema de acompanhamento de projetos educacionais. **Plano de projeto: Projeto Incluir**. Disponível em http://terra.sistti.com.br/projetos/escopo_ide.aspx?e=s&id_projeto=97, acesso em 15 de maio de 2009

SEE/MG. **A Inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na rede estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008

SENAC. DN. **Pessoas com deficiência: educação e trabalho**. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CEAD, p. 6-22, 2006

STAINBACK, Susan; SATINBACK William; JACKSON, James. **Hacia las aulas inclusivas**. In. STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea S.A de ediciones, p. 22-35, 1999

STRULLY, Jeff; BUSWELL, Barb; NEW, Leslie; STRULLY, Cindy; SCHAFFNER, Beth. **Perspectiva de los padres sobre La calidad de nuestras escuelas**. In. STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea S.A de ediciones, p. 223-228, 1999

ANEXO I

Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por alfabetização e tipo de deficiência, segundo os grupos de idade - Minas Gerais (2000)

Grupos de idade	Deficiência mental permanente		Deficiência física				Incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar		Incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir		Incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas	
	Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada
			Tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente		Falta de membro ou de parte dele (3)							
Total.....	340 343	184 078	99 205	56 529	49 376	38 144	1 695 308	1 237 247	658 262	446 948	908 818	579 123
5 a 9 anos.....	17 864	5 661	3 664	713	1 571	926	35 655	23 484	15 322	7 889	11 674	3 874
10 a 14 anos.....	24 587	12 838	3 931	1 584	1 710	1 651	62 443	58 363	20 232	17 091	14 973	9 930
15 a 19 anos.....	26 252	14 755	4 078	1 931	2 490	2 376	69 141	65 234	19 829	17 297	17 059	12 380
20 a 24 anos.....	26 882	14 711	4 868	2 714	3 035	2 849	69 369	64 565	22 645	19 120	21 430	15 966
25 a 29 anos.....	24 403	14 221	5 721	3 699	3 209	2 931	68 392	62 555	24 086	20 573	25 000	19 591
30 a 34 anos.....	27 501	16 269	6 114	4 095	3 841	3 438	77 699	68 749	29 464	24 894	34 328	27 309
35 a 39 anos.....	28 526	17 372	6 746	4 771	3 873	3 401	94 503	81 414	34 093	28 765	46 738	37 286
40 a 44 anos.....	27 911	17 282	6 518	4 397	4 579	3 884	153 295	129 844	41 348	34 109	61 106	47 771
45 a 49 anos.....	24 097	14 354	6 609	4 404	3 873	3 110	196 745	158 202	46 141	36 140	71 935	53 351
50 anos ou mais.....	112 321	56 615	50 955	28 221	21 195	13 578	868 065	524 837	405 102	241 069	604 576	351 665

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000

(3) Falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar.

ANEXO II

Tipos de deficiência e suas definições

Tipo de deficiência	Definição
Condutas Típicas	Comportamentos típicos das síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos que prejudicam o desenvolvimento e o relacionamento social, de modo que é necessário recursos pedagógicos específicos, diferentes dos utilizados com os demais alunos.
Deficiências Físicas	São caracterizadas por dificuldades de mobilidade, coordenação motora geral ou da fala, decorrentes de lesões neurológicas, ortopédicas, má formação congênita ou adquirida. São os alunos com impossibilidade de caminhar, superar desníveis, inclinações, que não conseguem ou possuem dificuldades em realizar movimentos, com dificuldades de comunicar-se oralmente, situações essas que requerem acessibilidade arquitetônica das escolas e recursos didáticos para fala e escrita.
Deficiências Mentais	São relativas a um déficit intelectual do aluno, que possui desempenho intelectual abaixo da média relativa a fase de desenvolvimento na qual se encontra, associada com dificuldades de adaptação e de responder as demandas da sociedade seja através da comunicação, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho, lentidão para aprender, confusão de idéias, falhas de decisão e interpretação das condições de segurança e orientação do meio ambiente.
Surdez	A surdez pode ser: <u>surdez leve ou moderada</u> que é caracterizada pela perda da audição que cria dificuldades para os alunos entenderem todas as palavras. Normalmente eles conseguem aprender a língua oral, porém apresentam dificuldades em articular as palavras, para ler e escrever; e <u>surdez severa ou profunda</u> significa a perda da audição de modo que o aluno não consegue entender a voz humana e nem consegue falar, ou seja, adquirir o código oral, mesmo com a ajuda de aparelhos para surdez. Nesses casos é necessária a utilização da linguagem de sinais, LIBRAS.
Deficiências Visuais	A deficiência visual pode ser: <u>cegueira</u> perda total ou da maior parte da visão, de modo que a pessoa necessite utilizar o Braille para ler e escrever. Requer recursos e equipamentos especiais para que eles possam participar da vida escolar e a <u>baixa visão</u> , situação na qual a pessoa mantém resíduos de visão de modo o aluno ainda consegue ler, desde que sejam utilizados recursos didáticos e equipamentos especiais.
Deficiências Múltiplas	São o resultado dos efeitos de duas ou mais deficiências, o mesmo aluno apresenta grave comprometimento em seu nível de desenvolvimento, com pouca possibilidade funcional de comunicação, aprendizagem, integração social e capacidade adaptativa.

Fonte: SD Nº 01/2005/ SEE-MG