

Marília Junqueira Lemes

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DO  
PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO 2011-2016

Belo Horizonte

2016

Marília Junqueira Lemes

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DO  
PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO 2011-2016

Monografia apresentada no Curso de Administração Pública promovido pela Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Área de concentração: Estado e Políticas Públicas

Belo Horizonte

2016

L552e Lemes, Marília Junqueira.  
A evolução da educação especial em Minas Gerais [manuscrito] :  
análise do plano decenal de educação 2011-2016/ Marília Junqueira Lemes.  
– 2017.  
[11], 105 f. : il.

Monografia de conclusão de curso (Graduação em Administração  
Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo  
Neves de Carvalho, 2017.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa  
Bibliografia: f. 103-116

1. Educação especial – Minas Gerais. 2. Plano Decenal de Educação. 3.  
Inclusão social – Minas Gerais. 4. Educação inclusiva – Minas Gerais. I.  
Costa, Bruno Lazzarotti Diniz. II. Título.

CDU 376(815.1)

Marília Junqueira Lemes

A evolução da educação especial em Minas Gerais: análise do Plano Decenal de Educação 2011-206

Monografia de Conclusão apresentada no Curso de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Administração Pública.

Área de concentração: Estado e Políticas Públicas.

**Aprovada na Banca Examinadora**

---

Bruno Lazzarotti Diniz Costa, doutor em Sociologia e Política pela UFMG, Fundação João Pinheiro

---

Juliana de Lucena Ruas Riani, doutora em Demografia pela UFMG, Fundação João Pinheiro

---

Marina Alves Amorim, doutora em História pela UFMG, Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 26 de junho de 2017.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui e por tudo que ele me proporcionou.

Em segundo lugar, à minha família, em especial aos meus pais e a meu irmão, pelo apoio, carinho, dedicação, perseverança e conselhos.

À todos os amigos e colegas que proporcionaram apoio constante e dias memoráveis.

Ao meu orientador, Bruno Lazzarotti, que com grande disponibilidade e disposição me auxiliou na elaboração desta monografia.

À toda a equipe da Coordenação das Superintendências Regionais de Ensino pelo carinho, apoio e ensinamentos.

À Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e demais setores, que me auxiliaram com a disponibilização de dados, informações e orientações.

E, não menos importante, à todos os professores e servidores da Fundação João Pinheiro que sem dúvida contribuíram em toda a caminhada até este momento.

## RESUMO

A presente monografia aborda a educação especial em Minas Gerais sob o período de vigência do Plano Decenal de Educação. A fim de cumprir com essa finalidade, foi, inicialmente, conduzida uma revisão bibliográfica a respeito do tratamento para com as pessoas com deficiência que permitiu identificar dois grandes modelos: o modelo médico de deficiência, que avança em relação à justificativa divina para a deficiência, mas suprime a individualidade da pessoa em favor da cura para a deficiência, e o modelo social de deficiência, que lança luz às estruturas sociais que promovem a exclusão e a supressão de direitos das pessoas com deficiência. Logo após, a revisão da literatura sobre educação especial identificou os processos de normalização, mainstreaming e inclusão dos alunos com deficiência, apontando as principais modificações necessárias para tornar o ambiente escolar mais aberto à diversidade humana. Posteriormente, são resgatados brevemente iniciativas brasileiras e mineiras na educação especial. O Plano Decenal de Educação foi instituído em 2011 e está vigente até o ano de 2017, quando será substituído. A análise do período evidenciou que em muitos aspectos, a educação inclusiva apresentou avanços significativos, com maior parte dos alunos com deficiência sendo matriculados em escolas não exclusivas. Porém, em relação à infraestrutura e tempo integral, os resultados foram menores.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Inclusiva. Planos de Educação.

## **ABSTRACT**

This monograph analyzes the special education in Minas Gerais under the Plano Decenal de Educação. In order to accomplish this, a bibliographical review on the treatment of persons with disabilities has been carried out, which has led to the identification of two major models: the medical model of disability, which advances in relation to the divine justification for disability, but suppresses the individual's individuality in favor of a cure for disability, and the social model of disability, which sheds light on the social structures that promote the exclusion and suppression of the rights of persons with disabilities. Subsequently, the review of the literature on special education identified the processes of normalization, mainstreaming, and inclusion of students with special needs, pointing out the major changes needed to make the school environment more open to human diversity. Subsequently, Brazilian and Minas Gerais initiatives in special education are briefly rescued. The Plano Decenal de Educação was established in 2011 and is in force until 2017, when it will be replaced. The analysis of the period showed that in many ways inclusive education has made significant progress, with most students with disabilities being enrolled in non-exclusive schools. However, in terms of infrastructure and full time period, the results were lower.

**Key-words:** Inclusion. Inclusive education. Education Plans.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 8.1- Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais – Minas Gerais, 2016.....	56
--	----

### Gráficos

Gráfico 9.1.1 - Distribuição das matrículas da educação básica por dependência administrativa – Minas Gerais – 2011-2016.....	61
Gráfico 9.1.2 - Distribuição das matrículas de alunos com necessidades especiais por dependência administrativa - Minas Gerais - 2011 .....	62
Gráfico 9.1.3- Distribuição das matrículas de alunos com necessidades especiais por dependência administrativa - Minas Gerais - 2016.....	62
Gráfico 9.3.1 – Comparação entre os percentuais da população com e sem deficiência que não frequentam escola ou creche por idade – Minas Gerais – 2010.....	76

### Quadros

Quadro 2.1 – Relação de variáveis coletadas pelo Censo Demográfico sobre deficiência por tipo de deficiência – 2010 .....	18
Quadro 2.2 – Relação de variáveis coletadas pelo Censo Escolar sobre deficiência por tipo de deficiência – 2016.....	19
Quadro 5.5.1 – Metas do Plano Nacional de Educação – Brasil – 2014.....	48
Quadro 9.5.7.1 –Relação de escolas estaduais exclusivas de educação especial que ofertam atividades de tempo integral, número de alunos atendidos e atividades ofertadas - Minas Gerais – 2016.....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 9.1.1- Matrículas na rede pública estadual de educação básica por modalidade de ensino- Minas Gerais - 2011-2016.....	64
Tabela 9.1.2 - Matrículas por nível de ensino na rede pública estadual - Minas Gerais –2011, 2016.....	65
Tabela 9.1.3 - Número de escolas públicas da rede estadual de ensino básico – Minas Gerais –2011-2016.....	66
Tabela 9.2.1 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico de modalidade substitutiva para educação especial - Minas Gerais - 2011-2016.....	67
Tabela 9.2.2 - Número total de escolas estaduais de ensino básico em funcionamento e de escolas de educação especial exclusivas por Superintendência Regional de Ensino (SRE) – Minas Gerais – 2016.....	67
Tabela 9.2.3 - Percentual de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino inclusivo ou exclusivo por dependência administrativa -Minas Gerais - 2011, 2016.....	69
Tabela 9.2.4 - Percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por SER - Minas Gerais - 2016.....	70
Tabela 9.3.1 - População residente em idade escolar por idade e frequência em escola ou creche – Minas Gerais – 2010.....	72
Tabela 9.3.2 - População residente em idade escolar sem nenhuma deficiência declarada por idade e frequência em escola ou creche -Minas Gerais - 2010.....	73
Tabela 9.3.3 - População residente em idade escolar com alguma deficiência declarada por idade e frequência em escola ou creche -Minas Gerais - 2010 ....	74
Tabela 9.3.4 - Percentual da população residente com ou sem deficiência que não frequenta a escola ou creche por localização do domicílio - Minas Gerais – 2010 .....	77

Tabela 9.3.5 - População residente de 4 a 17 anos que não frequenta escola ou creche por tipo de deficiência e localização do domicílio - Minas Gerais - 2010 .....	77
Tabela 9.4.1 - Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino básico por modalidade de ensino - Minas Gerais - 2011-2016	79
Tabela 9.4.2 - Tipos de deficiências dos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino básico - Minas Gerais - 2011, 2016 .....	80
Tabela 9.4.3 - Matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação por nível de ensino na rede pública estadual - Minas Gerais – 2011, 2016 .....	81
Tabela 9.5.1.1 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Minas Gerais - 2011-2016 .....	84
Tabela 9.5.1.2 - Escolas que possuem ao menos um aluno com necessidades especiais Matriculado com sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE) - Minas Gerais - 2011, 2016 .....	84
Tabela 9.5.1.3- Número de escolas da rede estadual de ensino básico com sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida - Minas Gerais - 2011-2016 .....	85
Tabela 9.5.1.4 - Escolas que possuem ao menos um aluno com necessidades especiais matriculado com banheiros adequados a pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE) – Minas Gerais - 2011, 2016 .....	86
Tabela 9.5.1.5 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – Minas Gerais – 2011-2016 .....	86

Tabela 9.5.1.6 - Escolas que possuem ao menos um aluno com necessidades especiais matriculado com dependências adequadas a pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE) - Minas Gerais - 2011, 2016.....	87
Tabela 9.5.1.7 - Recursos financeiros transferidos pelo PDDE / Escola Acessível do Governo Federal para as escolas estaduais mineiras - Minas Gerais - 2011, 2012, 2014 .....	88
Tabela 9.5.2.1 - Número de escolas com profissionais capacitados por tipo de deficiência de alunos matriculados na rede estadual de ensino básico - Minas Gerais – 2015 .....	89
Tabela 9.5.2.2 – Número de capacitações promovidas pela Diretoria de Educação Especial por tipo de capacitação – Minas Gerais – 2011-2016 ...	90
Tabela 9.5.3.1 - Quantitativo de turmas de escolas públicas que ofertam o ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível no Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Minas Gerais - 2011-2016.....	93
Tabela 9.5.4.1 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Minas Gerais - 2011-2016 .....	93
Tabela 9.5.4.2 - Profissionais de suporte e apoio do Atendimento Educacional Especializado – Minas Gerais - 2011 – 2016 .....	94

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>17</b>
<b>3.</b>	<b>DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>20</b>
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>25</b>
<b>4.1</b>	<b>Modificações no currículo.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2</b>	<b>Modificações na formação dos professores.....</b>	<b>34</b>
<b>4.3</b>	<b>Modificações na avaliação .....</b>	<b>36</b>
<b>4.4</b>	<b>Papel da educação especial .....</b>	<b>37</b>
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1</b>	<b>Primeiras iniciativas de educação especial no Brasil e em Minas Gerais ....</b>	<b>38</b>
<b>5.2</b>	<b>A educação especial a partir da Constituição de 1988 .....</b>	<b>40</b>
<b>5.3</b>	<b>Definição de deficiência.....</b>	<b>43</b>
<b>5.4</b>	<b>Planos nacionais de educação sob o enfoque da educação especial .....</b>	<b>44</b>
<b>6</b>	<b>PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS .....</b>	<b>50</b>
<b>7</b>	<b>PROJETO DE LEI Nº 2.822 DE 2015 .....</b>	<b>54</b>
<b>8</b>	<b>POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS</b> <b>56</b>	
<b>9</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS</b> <b>NO PERÍODO DE 2011 A 2016 .....</b>	<b>60</b>
<b>9.1</b>	<b>Contextualização da educação em Minas Gerais .....</b>	<b>61</b>
<b>9.2</b>	<b>Grau de inclusão na rede pública estadual .....</b>	<b>66</b>
<b>9.3</b>	<b>Análise comparativa do acesso e permanência escolar entre pessoas com</b> <b>e sem deficiência .....</b>	<b>71</b>

<b>9.4</b>	<b>Análise das matrículas da educação especial na rede pública estadual .....</b>	<b>79</b>
<b>9.5</b>	<b>Análise da adequação das escolas estaduais para a educação especial .</b>	<b>82</b>
<b>9.5.1</b>	Infraestrutura física.....	82
<b>9.5.2</b>	Profissionais capacitados.....	89
<b>9.5.3</b>	Recursos didáticos e tecnológicos .....	92
<b>9.5.4</b>	Atendimento Educacional Especializado .....	93
<b>9.5.5</b>	Informatização dos serviços escolares .....	95
<b>9.5.6</b>	Centros especializados .....	95
<b>9.5.7</b>	Tempo integral .....	96
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação especial, sob o enfoque da inclusão, é alvo de diversos acordos internacionais que prezam pelo aumento da sua oferta no ensino regular público ou privado, por modificações culturais, paradigmáticas, estruturais e tecnológicas e pelo alcance de um patamar de atendimento satisfatório em que as diferenças sejam valorizadas, com vistas a garantir o direito à educação para todo e qualquer cidadão. Isto porque, hoje, entende-se a importância e os benefícios da inclusão do público alvo da educação especial para todos os integrantes do cotidiano escolar.

Porém nem sempre este foi o entendimento de décadas passadas. Anteriormente, a noção de deficiência era remetida a uma punição divina ou tragédia individual em alguns períodos nos quais o corpo era valorizado, assim como na cultura grega, ou quando se acreditava que o homem fora criado à imagem e semelhança de Deus (WALBER; SILVA, 2006), sendo, portanto, normalmente perfeito. Essas noções motivavam a exclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Com o avanço da ciência e da Revolução Burguesa no século XV (ARANHA, 1995), a justificativa divina foi abandonada dando espaço para as análises do déficit ocasionado pela deficiência e para o desenvolvimento de tratamentos que reduziriam as incapacidades vivenciadas, quando possível, acompanhando a evolução da medicina.

Deste modo, as pessoas com deficiência tinham sua existência condicionada ao âmbito familiar ou geralmente a instituições específicas, que contavam com os médicos, tratamentos e tecnologias necessários. Seus direitos não se comparavam aos direitos das pessoas consideradas normais, entretanto, essa limitação não era vista como decorrente das barreiras impostas pela sociedade, mas sim da própria incapacidade gerada pela deficiência. A esse conjunto de ideias sobre a deficiência têm-se o modelo médico de deficiência que, como será demonstrado, ainda embasa muitas ações para com essa população.

Em 1975, a Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), primeira associação britânica de pessoas com deficiência, elabora um novo modelo de concepção da deficiência em contraposição ao modelo médico e seus malefícios. Segundo esse modelo, as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência não seriam resultantes apenas da deficiência em si, mas das barreiras de exclusão impostas pela sociedade.

Inicia-se, assim, um movimento que reivindica a integração, que diz respeito a trazer as pessoas com deficiência para os mesmos locais em que pessoas sem deficiência

convivem e, depois, a inclusão desses indivíduos, que muito além da integração determina a contínua identificação e remoção das inúmeras barreiras presentes na sociedade.

Quanto à educação de crianças e jovens com deficiência, o desenvolvimento do atendimento a esses alunos seguiu, em maior ou menor medida, a evolução do que se entendia por deficiência. Assim, houve momentos em que nem se cogitava o ensino e em outros a educação era ministrada em instituições, escolas ou turmas segregadas. Contudo nesses locais, a questão pedagógica não constituía a prioridade, prevalecendo o tratamento médico e/ou assistencialista. Com a adoção e desenvolvimento do modelo social de deficiência, a denúncia sobre o atendimento educacional nessas instituições ensejou o movimento pela educação inclusiva.

Desse modo, a educação especial inclusiva visa assegurar e promover um ambiente educacional diversificado e produtivo de experiências para o desenvolvimento social dos alunos, com e sem deficiência. Compreende-se que a convivência de indivíduos de capacidades e potencialidades distintas favorece a autonomia dos alunos com deficiência, a solidariedade e a cidadania no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a formação de escolas inclusivas tende a reduzir os preconceitos e estigmas sociais, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva.

Corroborando com esta ideia Stainback (1999) afirma que a educação inclusiva permite que alunos com deficiência adquiriram conhecimentos e habilidades úteis para a convivência em sociedade, ao mesmo tempo que os demais atores do campo escolar têm a possibilidade de aprender a se relacionar com pessoas com deficiência, desenvolvendo os valores da diversidade, da cooperação e do respeito ao próximo.

Ante a tal compreensão, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu no artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” de modo a efetivar o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), bem como dos objetivos da própria sociedade brasileira elencados no preâmbulo do texto constitucional e no capítulo dos princípios fundamentais, quais sejam respectivamente “uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” e a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a solidariedade e a ausência de quaisquer discriminações (art. 1º, incisos II e III, art. 3º, incisos I e IV).

Dada a previsão constitucional e a assinatura de diversos acordos internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca

(1994), que estipulam padrões inclusivos para a educação, além da reivindicação de vários atores sociais, a criação de planos educacionais que assegurem direitos básicos e condições de atendimento adequadas para alunos com deficiências, nos três níveis de governo, tornou-se recorrente a partir do início dos anos 2000.

Assim, no âmbito federal, verifica-se que de 2001 até o ano de 2010 vigorava o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O plano firmava diretrizes e metas para todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio e educação superior), modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena), formação de professores e valorização do magistério, financiamento e gestão e, finalmente, do próprio acompanhamento e gestão do plano.

Em 2014, o antigo plano foi substituído pelo Plano Nacional de Educação com vigência decenal para o período de 2014 a 2024, que estabelece metas e objetivos para a educação brasileira e visa planejar sob colaboração de todos sistemas de ensino a educação por todo o território brasileiro.

Já no contexto estadual, Minas Gerais possui Plano Decenal de Educação (PDE), instituído em 2011 para estabelecer as metas e ações estratégicas para o ensino estadual. O documento também propõe a colaboração para com os municípios no que tange à elaboração de planos municipais de educação e tem parte específica para a educação especial, instituindo ações estratégicas e metas para essa modalidade de ensino.

Porém, em razão da atualização do Plano Nacional de Educação (PNE) no ano 2014, o estado de Minas Gerais elaborou o Projeto de Lei nº 2.882 de 2015, em fase de aprovação, que substituirá o Plano Decenal de Educação pelo Plano Estadual de Educação, também com vigência de 10 anos, assim como estipulado pelo PNE.

Em todos os planos supracitados a temática da educação especial figura como uma das metas evidenciando a disposição legal em se concretizar a educação para todo e qualquer aluno. Mas para fins deste trabalho, a evolução da educação especial em Minas Gerais será analisada sob o período de 2011 a 2016, em que o Plano Decenal de Educação esteve sob vigência, determinando metas para a efetivação dos direitos dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Diante da importância do tema da educação especial como um dos meios para a construção de uma sociedade mais inclusiva é preciso conhecer em quais medidas a educação pública avançou em relação ao ensino inclusivo e quais foram as principais adversidades para se avançar ainda mais.

Entretanto, cabe salientar que a análise proposta não será capaz de averiguar concretamente a qualidade da educação especial em razão das limitações dos meios de obtenção das informações, que consistem basicamente no Censo Demográfico, Censo Escolar, legislações, documentos administrativos, sistemas de monitoramento e entrevistas.

Ademais, fuge do escopo da pesquisa analisar questões como o enfrentamento de preconceitos pelos alunos tanto no acesso, como o desestímulo à matrícula em determinada escola, quanto na permanência, como a não interação com os demais alunos, inabilidade profissional do professor e demais servidores, exclusões mais tênues etc., que contribuem para a permanência de um sistema ou ambiente escolar não inclusivo.

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar a evolução do atendimento educacional das pessoas com deficiência de acordo com o Plano Decenal de Educação em Minas Gerais entre os anos 2011 e 2016. Além disso, pretende-se verificar a evolução do número de matrículas na educação especial em Minas Gerais e sua distribuição pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE), examinar a materialização das metas da educação especial estabelecidas no PDE e identificar os principais fatores facilitadores e inibidores na promoção do ensino inclusivo em Minas Gerais.

Conhecer a evolução da educação especial de acordo com o Plano Decenal de Educação, no estado de Minas Gerais é essencial para verificar a eficiência no alcance das metas e objetivos estabelecidos, possibilitando melhorias nas estratégias utilizadas e no planejamento de ações futuras. Ademais, o monitoramento da educação inclusiva é importante para que se coíba transgressões aos direitos das pessoas com deficiência e para a identificação e eliminação das barreiras existentes no ensino de modo a promover uma educação realmente inclusiva.

Dessa maneira, o presente trabalho é estruturado em dez seções, incluindo esta introdução que objetivou apresentar o assunto abordado, os objetivos e a relevância do tema desta monografia. A segunda seção contém a descrição da metodologia utilizada para a análise da educação especial em Minas Gerais e a indicação das fontes consultadas. Na terceira seção, são apresentadas a evolução do tratamento para com as pessoas com deficiência, as concepções de deficiência e os modelos da integração e inclusão. Já a quarta seção, resgata os principais

pontos da educação especial evidenciados pela bibliografia, demonstrando as modificações necessárias no ambiente escolar para se alcançar o ensino inclusivo.

A partir da quinta seção, a educação especial é retratada empiricamente em suas primeiras e mais evidentes iniciativas brasileiras e no estado de Minas Gerais, com uma subseção específica para as modificações ocorridas a partir da Constituição de 1988, outra para a definição de deficiência adotada atualmente e, finalmente, para os planos nacionais de educação de 2001 e 2014.

A sexta seção trata afinal do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDE), demonstrando o seu processo de elaboração, os princípios que o embasam e as metas específicas para a educação especial.

Já a sétima seção traz brevemente o projeto de lei nº 2.822 de 2015 que propõe o novo plano substituto do PDE. E a oitava seção apresenta alguns aspectos da política de educação especial de Minas Gerais.

Enfim, a nona sessão cumpre com os objetivos desta monografia, analisando a evolução da educação no estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2016 no que se refere às matrículas, às condições de acesso e permanência na escola, à adequação do ambiente escolar (infraestrutura, profissionais capacitados, atendimento educacional especializado, centros especializados, entre outros aspectos) e às principais dificuldades relatadas nas entrevistas.

A última seção contém as considerações finais que além de condensar os resultados encontrados apresenta algumas reflexões sobre a educação especial em Minas Gerais.

## 2 METODOLOGIA

Esta seção pretende esclarecer as escolhas das técnicas de pesquisa e demais opções eleitas nesta monografia. Neste sentido, a análise do tema da educação especial em Minas Gerais foi baseada primeiramente na revisão bibliográfica a fim de situar o entendimento do tema em nível mais profundo, possibilitando conhecer as implicações e complicações mais relevantes da educação especial e inclusiva.

Ao mesmo tempo, foi realizada a análise documental dos principais normativos referentes ao tema em âmbito internacional, nacional e estadual, principalmente o Plano Nacional de Educação e o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, a fim de verificar as potencialidades e fraquezas da prática com base nos fundamentos teóricos. Outros documentos utilizados foram o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o Relatório de Monitoramento do Atendimento Educacional Especializado e registros administrativos, elaborados pela Diretoria de Educação Especial, o Relatório de Gestão 2011-2014 da Secretaria de Estado de Educação e o Diário Oficial da Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

Além disso, a pesquisa quantitativa, com base no levantamento de dados governamentais, foi utilizada para aferir a evolução da educação especial em Minas Gerais, conforme o delineamento das metas do Plano Decenal de Educação. As fontes de dados utilizados são o Resultado Geral da Amostra sobre as características gerais da população, religião e pessoas com deficiência do Censo Demográfico 2010 e os Censo Escolar para os anos de 2011 a 2016.

Sendo assim, o Censo Demográfico é uma pesquisa realizada a cada dez anos, em todos os domicílios do país, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com vistas a coletar informações gerais sobre a população brasileira. Além do questionário aplicado a todos os domicílios brasileiros, há um outro mais específico para colher informações sobre características gerais da população, religião e pessoas com deficiência aplicado somente em alguns domicílios amostrais. Por meio dessa amostra, é possível obter o percentual da população em idade escolar que declara possuir certas deficiências.

Já o Censo Escolar é um levantamento anual de dados estatísticos realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em todas as escolas públicas e privadas de ensino básico do Brasil que permite conhecer as informações

sobre as matrículas, docentes, turmas e escolas. Os dados disponíveis para a educação especial são descritos no trecho a seguir:

realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007, p.5).

Há de se notar que as variáveis coletadas pelo Censo Demográfico se distinguem um pouco daquelas capturadas pelo Censo Escolar restringindo, deste modo, a comparabilidade de ambas as pesquisas. Abaixo, no quadro 1, a relação das variáveis sobre deficiência analisadas pelo Censo Demográfico pode ser vista.

Quadro 2.1 – Relação de variáveis coletadas pelo Censo Demográfico sobre deficiência por tipo de deficiência – 2010

Tipo de deficiência	Grau de deficiência
Dificuldade permanente para enxergar	a) Sim, não consegue de modo algum
Dificuldade permanente para ouvir	b) Sim, grande dificuldade
Dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus	c) Sim, alguma dificuldade
	d) Não, nenhuma dificuldade
	e) Ignorado
Deficiência mental/intelectual permanente	a) Sim
	b) Não
	c) Ignorado

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico, 2010. Elaboração própria.

A respeito das variáveis disponíveis sobre deficiência, o Censo Escolar as agrupa em três categorias conforme o quadro a seguir:

Quadro 2.2 – Relação de variáveis coletadas pelo Censo Escolar sobre deficiência por tipo de deficiência – 2016

Agrupamento	Tipo de deficiência
Deficiência	a) Deficiência visual b) Cegueira c) Deficiência auditiva d) Surdez e) Surdocegueira f) Deficiência física g) Deficiência intelectual h) Deficiência múltipla
Transtornos globais do desenvolvimento	a) Autismo infantil b) Síndrome de Asperger c) Síndrome de Rett d) Transtorno desintegrativo da infância
Altas habilidades superdotação	a) Altas habilidades/superdotação

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016. Elaboração própria.

Ao mesmo tempo, foram consultados o Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE), o Sistema de Controle do Atendimento Escolar (SCAE), ambos estaduais, e o Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC). O SIMAVE congrega os resultados das avaliações externas do desempenho dos alunos nas provas Proalfa e Proeb. Já o Sistema de Monitoramento do Atendimento Escolar reúne informações sobre a infraestrutura física e recursos das escolas estaduais, com todo o detalhamento da condição das instituições obtidas por visitas de engenheiros, arquitetos ou demais profissionais capacitados. Por fim, o SIMEC divulga diversos indicadores sobre as ações do governo federal em vários programas do Ministério da Educação, ele “trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades” (BRASIL, 2017).

E, por último, em razão das limitações de acesso às informações da Secretaria de Estado de Educação, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com responsáveis ligados diretamente à educação especial e à infraestrutura física das escolas estaduais a fim de complementar as informações obtidas na pesquisa quantitativa.

### **3 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Esta seção apresenta as teorias que em algum momento fundamentaram tratamentos característicos para com as pessoas com deficiência e ao mesmo tempo define as principais terminologias.

Assim, ao contrário do discurso atual, a inclusão nem sempre esteve em voga e o atendimento às pessoas com deficiência era relegado à uma perspectiva clínica e assistencialista que favorecia a exclusão social e a segregação de modo a manter o controle social (SILVA, 2014). Desse modo, primeiramente será apresentada a distinção entre integração e inclusão, seguida pela evolução do tratamento destinado às pessoas com deficiência.

O tratamento dispensado às pessoas deficientes alterou-se ao longo do tempo conforme as compreensões do que seja a deficiência ou a anormalidade e os paradigmas vigentes à época. Assim, dois grandes modelos são identificados pela literatura (WERNECK, 2009): o modelo de integração e o modelo de inclusão. Apesar de muitas vezes serem usados como sinônimos, os termos integração e inclusão possuem significados distintos que foram (e continuam a ser) aprimorados em razão dos diversos enfoques do trato para das pessoas com deficiência.

O paradigma da integração refere-se à inserção de pessoas com deficiências médias ou comuns (MANTOAN, 2013) nos espaços dos quais eram anteriormente excluídas. Sob esta perspectiva, cabia unicamente ao indivíduo com deficiência o esforço para adaptar-se aos padrões da sociedade que são comumente estabelecidos por e para as pessoas sem deficiência, as quais muitas vezes possuem perspectivas negativas em relação à deficiência (ENFIELD; HARRIS, 2003). A razão para tanto residia no entendimento da deficiência como um problema exclusivamente individual e não social, sendo evidente esta noção no esclarecimento da Organização Mundial da Saúde: “disability began where health ended; once you were disabled, you where in a separate category” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002, p.3 ). Assim, pouco era requisitado do grupo social e não se requeria maiores mudanças nas práticas, valores e conceitos habituais (SASSAKI, 2010).

Já a inclusão refere-se ao processo de revisão dos paradigmas presentes na sociedade a fim de identificar e remover as barreiras excludentes tornando, deste modo, os espaços mais flexíveis, sensíveis e propícios ao acolhimento da diversidade humana (SASSAKI, 2010). Portanto, a inclusão demanda esforço contínuo do grupo social para

repensar os padrões de normalidade, as soluções, os conceitos e as práticas com o intuito de que mais e diferentes pessoas sejam incluídas sem preconceitos, barreiras e distinções quanto a direitos e valores, bem como possibilitando-as a tornarem-se atores plenamente envolvidos em suas comunidades (CABRERA, 2007).

Diversamente ao conceito de integração, é a sociedade que deve adaptar-se e esforçar-se para receber as pessoas com deficiência. Sob a perspectiva da inclusão subjaz a compreensão de que a deficiência não é simplesmente uma “tragédia individual”, visto que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não advêm exclusivamente de sua deficiência, mas podem e costumam ser maximizadas pelas barreiras impostas pela sociedade que podem ser tanto físicas (relativas às infraestruturas), institucionais (quando produzidas pelas normas, políticas e práticas) e atitudinais (quanto a valores concebidos negativamente acerca da deficiência) (ENFIELD; HARRIS, 2003).

Apesar disso, para a inclusão é também essencial o papel das pessoas com deficiência que promovem, interna e externamente, questionamentos acerca do que está posto na sociedade, e prescrevem o empoderamento das pessoas com deficiência e o diálogo (SASSAKI, 2010). Isto porque muitos deficientes podem ainda não conhecer e compreender os seus direitos e valor enquanto pessoa (ENFIELD, 2003). Com isso, a

Inclusão consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão -, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade (GARCIA, 2004, p.2)

Ao repensar tudo o que está posto como normal na sociedade, lançando luz para as instituições e não para as deficiências, e promover alterações nos sistemas para o melhor atendimento das necessidades específicas, o movimento pela inclusão gera benefícios não só para os grupos que antes eram marginalizados, mas para todo o grupo social em razão da singularidade inerente aos seres humanos (CABRERA, 2007).

Neste sentido, “uma sociedade acessível não o é só para quem tem uma lesão ou disfunção corporal. É para todos os que possuem algum atributo que conduza à segregação e à exclusão” (CAPUCHA, 2010, p.37). Ademais, as modificações na sociedade para torná-la mais inclusiva aos deficientes beneficia a todos que em algum momento vivenciam dificuldades em razão de doenças ou envelhecimento (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012). A Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde da Organização

Mundial da Saúde esclarece que a deficiência é uma experiência humana universal em função da redução da saúde que em algum momento ou fase da vida todos experimentam (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002)

Entretanto, as definições de integração e inclusão ainda são motivos de controvérsias e por vezes são utilizadas como sinônimo como já mencionado. Diante disto, para este trabalho a educação especial é considerada sob o enfoque da inclusão, ainda que em algum momento o termo integração possa ser utilizado para evitar a repetição de palavras.

Concebidos a partir dos paradigmas acima descritos, dois principais modelos embasam o tratamento destinado às pessoas com deficiência. O primeiro deles é conhecido como “modelo médico de deficiência”<sup>1</sup> o qual compreende a deficiência como um problema individual e possui uma perspectiva marcadamente clínica, isto é, a pessoa é caracterizada em função de sua deficiência e enquadrada como paciente após o diagnóstico clínico (CAPUCHA, 2010).

Neste modelo buscava-se sempre a cura para a deficiência e quando não fosse possível seria, então, necessário o cuidado constante por uma pessoa sem os impedimentos da deficiência. (Fletcher, 1996 *apud* SASSAKI, 2010). Sob a suposta pretensão de cura muitos deficientes foram internados em asilos e manicômios, locais destinados aos que se desviam dos padrões sociais e nos quais recebiam serviços especiais (ENFIELD; HARRIS, 2003).

O modelo reconhecia que a exclusão, as discriminações e as desvantagens sociais vivenciadas por estas pessoas eram derivadas puramente da deficiência, por isso a cura era o objetivo principal para que eles acessassem mais direitos (FRANÇA, 2013; BAMPI, 2010; WERNECK, 2009). A mesma análise é feita por Débora Diniz (2000):

O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. (DINIZ, 2000, p.11)

Portanto, a carência de direitos vivenciada pelas pessoas com deficiência era resultado de seu problema individual e o único caminho para que elas pudessem usufruir de

---

<sup>1</sup> Segundo Stiker *apud* França, 2013, a origem do modelo médico de deficiência não é determinada com exatidão. Entretanto, com a elaboração em 1976 da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, parte complementar à Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS), o modelo foi cristalizado e ensejou a concepção de seu modelo opositor pela UPIAS. (FRANÇA, 2013,).

maiores direitos era por meio da cura ou amenização da deficiência. Entretanto, este objetivo por vezes era relegado e não se atentava para o desenvolvimento da independência do indivíduo, resultando no encarceramento em instituições (DINIZ, 2000).

As críticas quanto a este modelo fundamentam-se na reprodução da dependência do paciente, ocasionado pelo fenômeno “mirror effect”<sup>2</sup>, na desconsideração da pessoa, visto que o tratamento era baseado primordialmente na deficiência e não nas necessidades do indivíduo, e na perspectiva de mal individual a ser tratado que eximia a sociedade de qualquer responsabilidade sobre as dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência (FRANÇA, 2013). Relativamente a isto, “a crítica a este modelo está em os esforços serem voltados exclusivamente à cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de cunho social ou emocional” (AUGUSTIN, 2012, p. 3)

Em contraposição ao modelo anterior, no ano de 1975, a entidade britânica The Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), primeira organização formada exclusivamente por pessoas com deficiência concebe o modelo social de deficiência que transferiu para a sociedade incapaz de incorporar a diversidade a maior razão para as desvantagens vivenciadas pelos deficientes (FRANÇA, 2013; DINIZ, 2000)

Segundo este modelo, a deficiência é compreendida como uma questão social e não mais um problema individual, isto porque a sociedade foi por muito tempo planejada por pessoas sem deficiência (consideradas o padrão normal) e para essas pessoas, não existindo quase nenhuma abertura para a diversidade humana e com constante opressão às pessoas deficientes. Assim, barreiras foram impostas aos deficientes e estes segregados dos espaços públicos, ficando restritos à esfera privada ou confinados em instituições específicas (DINIZ, 2000). Ao fim, o modelo social “emphasises society’s denial of the human rights of the person with the impairment” (ENFIELD; HARRIS, 2003, p.11).

É preciso salientar que o modelo social de deficiência, apesar de se contrapor ao modelo médico, não é contrário aos tratamentos e terapias médicas destinados ao progresso das capacidades das pessoas deficientes. Contudo, ele prescreve que tais intervenções devem considerar o aspecto social da vida desses indivíduos e prezar pela promoção da autonomia e independência (FRANÇA, 2013).

---

<sup>2</sup> O fenômeno “mirror effect” ocorre pelo o que “as pessoas sem deficiência enxergam na deficiência passa a fazer parte da sua autopercepção” das pessoas com deficiência (ENFIELD; HARRIS, 2003 *apud* AUGUSTIN, 2012, p.2).

Quanto a isto,

disabled people's needs are basically the same as non-disabled people's: for life, love, education, employment, full participation in society, access to adequate services (including medical and rehabilitation services when necessary) as of right, and some choice and degree of control in their lives. (ENFIELD; HARRIS, 2003, p. 17).

Além disso, a existência de alguma lesão física, sensorial ou mental nem sempre expõe a pessoa à deficiência, entendida como a congregação entre lesão, incapacidade funcional advinda desta e à desvantagem na interação social e com o ambiente, assim como resposta da sociedade à ela (BAMPI, 2010, p.3)<sup>3</sup>. Ao mesmo tempo, a centralidade do diagnóstico clínico da deficiência para a prescrição de tratamentos presente no modelo médico tem sua validade questionada em alguns casos, visto que ela tende a ser padronizada para a deficiência e não para as necessidades do indivíduo:

studies show that diagnosis alone does not predict service needs, length of hospitalization, level of care or functional outcomes. Nor is the presence of a disease or disorder an accurate predictor of receipt of disability benefits, work performance, return to work potential, or likelihood of social integration. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 2009, p.4).

Logo se vê que o cenário de exclusão vivenciado inicialmente pelas pessoas com deficiência alterou-se significativamente nas últimas décadas propondo inicialmente a integração e posteriormente a inclusão desses indivíduos sem nenhuma segregação e discriminação (SASSAKI, 2010), contudo, o modelo médico de deficiência ainda permanece muito intrincado em todos serviços direcionados às pessoas deficientes

---

<sup>3</sup> “inexiste, no entanto, é consenso sobre quais variações de habilidades e funcionalidades caracterizariam deficiências. Há pessoas com lesões que não experimentam a deficiência, assim como existem pessoas com expectativa de lesões que se consideram deficientes.” (BAMPI, 2010, p.3)

#### 4 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Essa seção tem por objetivo resgatar como se deu o desenvolvimento da educação especial, desde o momento da exclusão até o período marcado pela inclusão dos alunos com deficiência. Assim, alguns conceitos se valem das definições explicitadas na seção anterior, enquanto outros são adicionados à análise.

Os primeiros movimentos que reivindicavam a inclusão de pessoas com deficiência iniciam-se nas décadas de 1960 e 1970 em países como o Estados Unidos e Reino Unido, sendo que tais mobilizações questionavam as definições de normalidade e demais construtos sociais e advogaram pela inserção sem discriminação de deficientes nas mais diversas áreas da sociedade. O grande impulso desses movimentos começou em 1980, alcançando o auge em 1990 e persistindo nos anos 2000.

Entretanto, em cada um desses períodos o que se buscava e concebia em termos de inclusão era bastante diverso. Conforme Romeu Kazumi Sassaki (2010), que resgata os principais processos deste movimento, inicialmente, na década de 1970, o processo pretendido visava amenizar a atmosfera clínica “normalizando” a vida dessas pessoas o que consistia em criar um mundo análogo, mas ainda separado, ao das pessoas normais, de modo que neste período a institucionalização das pessoas com deficiência em asilos, orfanatos e demais organizações com objetivos religiosos ou filantrópicos foi predominante.

A etapa seguinte, iniciada na década de 1980, buscava integrar as pessoas com deficiência segundo o processo de *mainstreaming* o qual se define como a “integração temporal, instrucional e social da pessoa com necessidade especial elegível” (CERQUEIRA, 2003 *apud* BERNARDES, 2010). Tratava-se assim, de integrar aqueles que já possuíam capacidade suficiente para se adequar ao modo de vida das pessoas sem deficiência, sem que houvesse a preocupação da sociedade em adaptar o ambiente e as relações sociais de opressão.

É somente nas décadas mais recentes, 1990 e anos 2000, que a prática da inclusão é desenvolvida de modo mais significativo. Um dos principais subsídios para tanto é a adoção do modelo social de deficiência desenvolvido ainda em 1960 (BAMPI, 2010; SASSAKI, 2010). Este modelo, conforme já mencionado, desloca a análise ao problema individual da deficiência para as lacunas da sociedade não inclusiva, que impõe barreiras físicas, psicológicas e simbólicas às pessoas com deficiência. O modelo também enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades (ENFIELD; HARRIS, 2003). Assim, a

sociedade é chamada a remover os impedimentos, em constante diálogo com as pessoas com deficiência, e com vistas a construir um mundo baseado na igualdade de oportunidades e justiça.

Sob todos estes enfoques, a educação das pessoas com deficiência foi delineada conforme os princípios e conhecimentos predominantes. Deste modo, nos períodos em que predominava a exclusão e a alienação dessas pessoas, o sistema educacional não se preocupava em atendê-los. Em muitos casos, já que existiam exceções quando a deficiência não era grave e/ou a família possuía recursos e influência na sociedade, as crianças e jovens deficientes ou com “desvios de caráter” eram internados em hospitais psiquiátricos em meio a adultos e sem preocupação com seu ensino (BORGES, 2015). Assim sendo, é possível perceber que já havia diferenciações sociais no acesso à educação.

Segundo Stainback e Stainback (1999), aliava-se a isto o modelo de educação implantado durante períodos de industrialização, que preconizava a formação de mão de obra disciplinada e demandava o controle e a exclusão dos alunos com deficiência que prejudicariam o desenvolvimento dos demais e a ministração dos conteúdos em sala de aula (STAINBACK, 1999). Resultante disto,

o processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída (GÓEZ & LAPLANE, 2013, p.10).

Portanto, esta concepção de ensino exclui ou penaliza todos os alunos que não se enquadram no modelo de educando necessário para o sistema constituído. Apesar das propostas modernizadoras do ensino, verifica-se que esta visão ainda é muito presente nas escolas brasileiras (MANTOAN, 2011).

Posteriormente, sob o prisma da normalização, as instituições que recebiam alunos com deficiência proviam um ambiente educacional similar àquele ofertado na rede regular de ensino dentro de seus recintos, mas sem nenhum contato com os estudantes “normais”. Verifica-se que nestas organizações a educação dos alunos era comprometida, dado que eram considerados menos inteligentes e geralmente predominava o enfoque clínico (POONAM, 2011).

Ademais, as classes especiais segregadas não promovem a independência e autonomia e propagam o isolamento e a inferioridade, retardando o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência (STAINBACK, 1999). Com isto, a desvantagem que

poderia ser vivenciada somente pela existência da deficiência era agravada pela desigualdade social posterior advinda da baixa qualidade da educação ofertada a esses alunos.

Já no processo do *mainstreaming* os alunos com deficiência recebiam o ensino em salas específicas e durante algum momento ou em certas atividades eram inseridos nas classes comuns com o objetivo de integrá-los (SASSAKI, 2010; STAINBACK, 1999). Mesmo com a integração pretendida, esses alunos ainda vivenciavam a exclusão, pois a convivência com os demais era delimitada a um curto espaço de tempo, sendo que nestes períodos por vezes eram orientados a atividades distintas e mais fáceis.

A respeito da integração escolar e considerando a educação especial em contraposição à educação inclusiva, Pilar Arnaiz Sánchez (2005) aponta que “para muitos alunos com deficiência a integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de educação especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação” (in INCLUSÃO, 2005, p. 15).

Além disso, as classes e instituições especiais “apesar da competência do seu corpo técnico e pedagógico, revelaram-se menos estimulantes que as escolas regulares, pelo menos nos fatores inerentes à socialização e participação social de crianças e jovens de nível etário semelhante, sem deficiência” (RODRIGUES in INCLUSÃO 2008, p. 39). E finalmente, a simples integração escolar não foi “acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Esta falha de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras à implementação de políticas inclusivas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 2005, p.6).

Finalmente, baseado nas reivindicações das pessoas com deficiência das décadas de 1970 e 1980, o movimento pela educação inclusiva surge reclamando a junção entre ensino regular e educação especial visando o abandono de práticas discriminatórias nas escolas (BRASIL, 1994)

Dessa maneira, a educação inclusiva consiste no processo de identificação e remoção das barreiras ao aprendizado (MARIGA, 2014). O entendimento era de que o “papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado”(MANTOAN, 2006, p. 26) e de que

a filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A ideia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição. Para as escolas

regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino. (STAINBACK, 1999, p.45).

Portanto, os malefícios da educação especial segregadora não recaíam apenas sobre os alunos com deficiência, mas sobre todo o ambiente escolar, bem como sobre a sociedade por obstar o desenvolvimento da sensibilidade e autonomia dos novos cidadãos e da coesão social. (STAINBACK, 1999; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 2016).

Com isso, a educação inclusiva objetiva romper com o modelo de ensino baseado exclusivamente no mercado, incorporando novos sentidos à educação e assim,

as funções econômicas da educação são indubitavelmente importantes, mas precisamos ir além da visão estritamente utilitária e da abordagem de capital humano que caracteriza grande parte do discurso internacional sobre o desenvolvimento. A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso [...] Também precisamos rejeitar sistemas de aprendizagem que alienam os indivíduos e os tratam como mercadorias, assim como práticas sociais que dividem e desumanizam as pessoas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 2016, p.41).

Apesar do foco deste trabalho, a educação inclusiva não se refere apenas ao ensino de alunos com deficiência. Sob este aspecto, Stainback e Stainback afirmam que:

o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socio-econômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK, 1999, p. 21).

Portanto, a educação inclusiva rompe com a “estandardização do ensino” (RODRIGUES *in* INCLUSÃO, 2009, p.35), gerando diversos benefícios. Estes são expostos por diversos autores, dentre eles, Stainback, que revelam vantagens para os alunos, professores e sociedade.

Quanto aos primeiros, a educação inclusiva faz com que os alunos com deficiência aprendam mais ao observarem os demais realizando suas atividades, adquiram habilidades sociais e profissionais, amplifiquem sua autonomia e que os demais educandos desenvolvam a sensibilidade e o respeito às diferenças (STAINBACK, 1999).

Quanto aos professores, seu exercício profissional é favorecido frente aos novos desafios da inclusão que requerem diálogo, atualização de habilidades e conhecimentos e planejamento contínuos. Para a sociedade, a educação inclusiva permite a redução do conflito social desencadeado pelo preconceito e pela inabilidade em conviver com as diferenças (STAINBACK, 1999).

Mas falar em uma educação inclusiva requer modificações no padrão de ensino presente. Como apontado por Stainback (1999), o modelo de educação constituído durante a Revolução Industrial e desenhado conforme as necessidades do mercado naquele tempo previam um determinado tipo de ensino, baseado na distinção do professor e na fragmentação do saber (MANTOAN, 2011), e um específico tipo de aluno mediano (RODRIGUES *in* INCLUSÃO, 2009) ainda se mantém como padrão de ensino excluindo todos os alunos que se afastem disto.

Sobrepõe-se a isso, segundo Mantoan (2006) o discurso da modernidade que nega a diversidade humana natural e seus diferentes contextos, promovendo como ideal o trabalho pedagógico padronizado, previsível e ordenado e a cultura da igualdade nas escolas (MANTOAN; PIETRO; ARANTES, 2006). A autora afirma também que somente as diferenças sociais deveriam ser combatidas dentro da escola.

O modelo construído durante a Revolução Industrial é altamente segregador e ineficiente porque é projetado por um único saber que visa privilegiar aqueles que se amoldam e excluir aqueles que se diferenciam (LAPLANE; GOÉZ, 2004). Segundo PARRA (2007, p.23) o projeto escolar ainda é “elitista, meritocrático e homogeneizador de competências”. Nesse modelo, é proclamada a igualdade de oportunidades que se refere ao acesso de todos à escola, entretanto, como alerta Mantoan (MANTOAN; PIETRO; AMORIM, 2006), se não há instrumentos de garantir a permanência e o sucesso de todos conforme as suas capacidades, o caráter segregador do ensino é promovido em meio a uma falsa legitimação contida na percepção do fracasso escolar como algo individual.

Laplane e Góez (2004) relembram que as habilidades requeridas pelo mercado se diferem daquelas que são promovidas pelo modelo de educação constituído durante e para a Revolução Industrial. Com as constantes modificações ensejadas pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização espera-se dos alunos que saibam “aprender a aprender” (STAINBACK, 1999), ou seja, sejam capazes de adaptar e de utilizar os mais variados meios de aprendizagem, além de cooperar com os demais (LAPLANE; GOÉZ, 2004). Assim, “uma escola inclusiva para todos deve centrar-se na flexibilidade e na variação, tanto estruturalmente

como a nível de conteúdos com o objectivo de dar a cada aluno uma educação relevante e oportunidades óptimas para o seu desenvolvimento” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 2005, p.14)

Portanto, a educação inclusiva pressupõe mudanças significativas no ambiente escolar a fim de que a diversidade do alunado seja inserido como uma grande oportunidade de enriquecimento do saber (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 2005):

para que as escolas possam acolher a diversidade do alunado, reconhecendo e valorizando as diferentes capacidades, competências, habilidades que existem em uma sala de aula, elas precisam ser revistas inteiramente e mudar suas práticas usuais, marcadas pelo conservadorismo, excludentes e inadequadas para o alunado que já temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis (DIAZ, 2009, p.81).

Nesse sentido,

espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade (MANTOAN; PIETRO; AMORIM, 2006, p. 23)

As mudanças pretendidas para a educação inclusiva referem-se basicamente à infraestrutura, à organização escolar e ao currículo. A esse respeito, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação classifica as modificações no currículo segundo a complexidade. Deste modo, as modificações de pequeno porte são aquelas realizadas dentro da sala de aula pelo professor sob sua discricionariedade e em decorrência de sua atenção à individualidade de seus alunos e correspondem, por exemplo, à elaboração do plano de ensino de forma que o conteúdo seja enriquecido em quantidade, perspectivas e por meio dos recursos, métodos e estratégias utilizados, ao arranjo do mobiliário, aos objetivos de aprendizagem para cada aluno e à possibilidade de se adaptar o tempo para a realização de atividades ou apreensão do conhecimento ministrado. (BRASIL, 2000b).

Por seu turno, as modificações curriculares de grande porte dizem respeito à estrutura e políticas do sistema educacional nos mais diversos níveis. Dentre as adaptações possíveis para um ensino mais inclusivo estão: a eliminação de barreiras físicas no ambiente escolar por meio de alterações arquitetônicas, da disponibilização de recursos tecnológicos assistivos, da adição ou eliminação de conteúdos acadêmicos sempre com vistas à melhoria da

formação cidadã do aluno e segundo análises criteriosas e conjuntas acerca de seu benefício para o estudante, da definição do número de alunos por sala e da faixa etária, dos papéis dos profissionais da educação regular e especial na promoção do ensino inclusivo e da renovação da avaliação, abandonando a finalidade classificatória, e assumindo o compromisso da aprendizagem (BRASIL, 2000c).

Pormenorizando as alterações tem-se que as necessidades de modificação na infraestrutura da escola resumem-se, essencialmente, na identificação e eliminação das barreiras físicas e materiais promovendo a acessibilidade<sup>4</sup>. Já relativamente à forma de organização da escola inclusiva, requer-se uma instituição que

direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (INCLUSÃO, 2008, p.15)

Além disso, a escola deve ser flexível para se adaptar ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, atuar contra novas segregações que podem ocorrer dentro de sala de aula e promover a adoção de novos valores educacionais tanto dos alunos como de todos os integrantes da escola (INCLUSÃO, 2008). Ademais, Stainback (1999) considera a escola inclusiva uma força para a renovação da escola pois determina a crítica e modificação nos paradigmas da escola tradicional.

Quanto ao currículo, ele deve ser ajustado de modo a facilitar o aprendizado de todos os alunos em sua diversidade e a promover os aspectos acadêmico, social e emocional e a cidadania em conjunto (CABRERA, 2007; STAINBACK, 1999).

Já Mantoan (2011) descreve algumas das alterações necessárias como a modificação dos aspectos organizacionais e da formação dos professores. Quanto ao primeiro quesito, é preciso que a aprendizagem seja o foco da escola, possibilitando ao aluno aprender conforme suas capacidades e reduzindo a prática da reprovação que nada coopera para o ensino. Também é importante a construção de um ambiente aberto ao diálogo, à autonomia, à solidariedade e ao espírito crítico. Acerca do currículo escolar, este deve evitar a fragmentação

---

<sup>4</sup> A acessibilidade é entendida como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. Em resumo, é a possibilidade de as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida interagirem com o ambiente de forma segura e com o máximo de autonomia” (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015, p.3).

do ensino e a segregação do atendimento educacional em salas de reforço ou sob determinação da categorização do aluno. Finalmente, é indispensável abandonar o caráter classificatório das avaliações e permitir o trabalho conjunto e o tutoramento entre os alunos.

A respeito da formação dos professores, Mantoan (2011) postula ser fundamental o abandono da resistência às inovações, dentre elas a inclusão, e a reformulação do ensino, aliando a teoria e a prática profissional. Além disso, é preciso que se propicie espaços de compartilhamento de experiências entre todo o corpo pedagógico.

Quanto à redução da prática da reprovação e demais práticas pedagógicas que visam à inclusão é preciso compreender que

remover as barreiras à aprendizagem não significa conceber a aprendizagem como “fácil” ou “divertida”; significa que devem ser removidos do processo de aprendizagem, os constrangimentos que, a ela não se encontrando diretamente ligados, a podem afetar. Por exemplo: ter que completar uma prova de avaliação, dentro de um determinado tempo, em aprendizagens que não impliquem rapidez, pode criar uma barreira que não tem a ver com o nível da aprendizagem em si. (RODRIGUES *in*, INCLUSÃO 2009, p. p.37)

É também de fundamental importância, a provisão de atendimento educacional especializado a fim de que as necessidades dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas. Entretanto, este atendimento não deve ser “eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional” (BRASIL, 2006, p.8)

Além das alterações supracitadas, a educação inclusiva requer recursos materiais, que possuem a finalidade de amenizar as dificuldades dos alunos com deficiência, por exemplo, leitores, lupas, etc., profissionais qualificados e específicos como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, que trabalhem conjuntamente com a equipe pedagógica. (RODRIGUES *in*, INCLUSÃO 2009) e também de recursos financeiros, que apesar de inicialmente representarem mais custo não necessariamente configuram-se como gastos extremamente elevados, ao contrário do discurso que questiona a educação inclusiva (MARIGA, 2014). Isto, porque a educação inclusiva é mais eficiente que a educação especial e o custo posterior à implantação das modificações, seria menor do que o custo pago para a matrícula de alunos em instituições ou escolas especiais (MARIGA, 2014; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 1994). Isto se deve em parte porque a metodologia de ensino empregada não é, a priori, específica para cada tipo de deficiência, sendo baseada nas necessidades que cada aluno, com ou sem deficiência, específico apresenta.

Assim, nos próximos tópicos serão abordados alguns dos principais focos de mudança para que a educação inclusiva, seja de alunos com deficiência ou de demais grupos marginalizados, seja efetivada nas escolas a fim de garantir todos os direitos das crianças e dos jovens.

#### **4.1 Modificações no currículo**

A definição usual de currículo, descrita por Stainback (1999, p. 236), é um “conjunto de informações sequenciadas”, fragmentadas e padronizadas que supõe ser necessário para o aprendizado do aluno. Como exemplificado, este molde foi projetado para as necessidades de uma sociedade marcadamente industrial. Assim, a fim de favorecer a inclusão no ambiente escolar, um dos quesitos é a modificação do currículo, tornando-o mais flexível às demandas e necessidades dos alunos, professores, família e comunidade. A atenção ao currículo escolar é, inclusive, mencionada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, da qual segue:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, 1990, art. 2)

Isto resulta do contexto hodierno que não mais suporta um saber único e estanque (LAPLANE, GOÉZ, 2004; MANTOAN, 2011; STAINBACK, 1999); ele é dinâmico e muito diverso necessitando, portanto, de um modelo em que o professor seja o mediador do conhecimento existente e a ser produzido em cooperação com os alunos (STAINBACK, 1999).

Nessa perspectiva, Mantoan (2015) corrobora com a ideia de que a estruturação por disciplinas, determinada externamente à escola, faz com que estas sejam um fim em si mesmas e fragmenta o conhecimento. Deste modo, o foco na aprendizagem dos alunos é comprometido e os resultados são de pouca valia na vida do estudante. Portanto é necessário que a escola possibilite o desenvolvimento da autonomia e crítica dos discentes (LAPLANE, GOÉZ, 2004).

Diversos autores (STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2011) elucidam a necessidade de construção do currículo escolar em parceria com os professores, alunos e

famílias para elaboração de conteúdos interdisciplinares, no qual o objetivo principal seja o aprendizado do estudante conforme suas capacidades e interesses<sup>5</sup>. É preciso abandonar o estilo de transmissão de conhecimentos (STAINBACK, 1999) e permitir que o conhecimento seja construído a partir da interação aluno-professor e entre os alunos, promovendo a cooperação, a diversificação do estudo e o desenvolvimento de habilidades sociais para além das competências acadêmicas exclusivamente, sendo essenciais para uma escola inclusiva (STAINBACK, 1999).

Entretanto, o currículo deve ser adaptado a todos os alunos e não somente a alguns ou determinados grupos, pois isto enseja a imagem destes como diferentes e compromete a interação com os demais alunos. (STAINBACK, 1999). Ademais, o currículo deve ser inclusivo para que os alunos com deficiência aprendam as mesmas coisas que os demais estudantes com os quais conviverão futuramente (STAINBACK, 1999).

Em resumo, os dizeres de Stainback (1999) explicitam bem o objetivo de transformação do currículo:

sob uma perspectiva holística, construtivista, todas as crianças estão envolvidas no processo de aprender o máximo que puderem de uma determinada matéria; a quantidade e exatamente o que elas aprendem depende de suas origens, interesses e habilidades. A partir dessa perspectiva, todos os alunos podem tirar proveito das oportunidades de aprendizagem oferecidas na sala de aula, e o propósito do currículo não é de definir alguns alunos como bem sucedidos e outros como fracassados (STAINBACK, 1999, p.238).

#### **4.2 Modificações na formação dos professores**

A atuação do professor em sala de aula é fundamental para a implementação e desenvolvimento de um ensino inclusivo que respeite as necessidades e potencialidades de todos os alunos. Isto porque é este profissional que lidará diretamente com os educandos e com a bagagem de valores e perspectivas que trazem de casa e da sociedade. Assim, a formação do professor deve prepará-lo para compreender, apreciar e atuar sobre as possíveis situações, bem

---

<sup>5</sup> .O conhecimento do aluno e seus interesses devem ser observados na diversificação dos métodos possíveis para aprendizagem e construção do currículo. Mantoan, alerta que isto não significa, entretanto, uma permissividade à resultados medíocres, mas sim uma busca constante dos melhores meios para que o aluno absorva um conteúdo válido à sua realidade. Além disso, Stainback (1999) afirma que o conteúdo deve ser promovido também em conformidade com as necessidades de desenvolvimento das habilidades da criança, ou seja, para algumas é a escrita, para outras o relato oral, por exemplo.

como forjar sempre uma análise de sua atuação por meio do diálogo, suporte e cooperação entre todos os membros da escola.

Contudo, segundo Bueno (2011a, p. 9), “a formação do educador, de modo geral, e em particular do especialista, não tem conseguido responder à perspectiva de um trabalho articulado e efetivo de inclusão escolar”. Já que os professores comuns não têm o conhecimento e a capacidade requeridos para lidar com alunos com necessidades e, ao mesmo tempo, os professores da educação especial, por terem sua formação tão exclusivamente delineada sobre uma certa deficiência e insuficiente formação como professor, pouco tem a contribuir com os professores em salas de aula inclusivas (BUENO, 2011a). Assim, conforme o autor, a formação de professores deve focar esses dois grupos de modo que o trabalho conjunto e cooperativo seja fomentado. Da mesma maneira, a qualificação dos docentes deve ser capaz de treiná-los para uma postura contínua de reflexão sobre aspectos objetivos e subjetivos, tais como a sua atuação e seus valores, e para agir em parceria com os demais atores da escola (SILVA; OLIVEIRA, 2012)

Ainda segundo Bueno (2011a), a política de formação de professores deve provê-los de fundamentos teóricos sobre processos pedagógicos, de meios para contribuir com o desenvolvimento de uma classe de alunos cada vez mais diversa, de conhecimentos sobre as necessidades educativas especiais, seus processos de aprendizagem e os instrumentais possíveis para o ensino de todos os alunos. Contudo, vários autores são críticos quanto à disposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à possibilidade de formação de nível médio para professores do ensino infantil até o 4º ano do ensino fundamental (art. 62), pois tal configuração não dotaria os futuros profissionais de um aprofundamento teórico adequado (MARTINS *in*, MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

A formação apropriada dos professores é essencial, pois estes lidam com conflituosos valores pessoais, de si próprios e dos alunos, dos pais, dos demais empregados da escola e comunidade em geral. Portanto, devem ser aptos a intensificar as trocas pessoais desconstruir barreiras e preconceitos, promover a difusão de conhecimentos e princípios e garantir condições equânimes dentro de sala de aula (MATOS, 2014).

Além disso, em razão da separação entre escola regular e escola especial ainda presente, os professores do ensino comum acreditam não possuir conhecimentos e habilidades necessários para ensinar alunos com deficiência (OLIVEIRA *et al*, 2012).

### 4.3 Modificações na avaliação

Em relação a avaliação, o principal problema apontado é o caráter classificatório baseado em um modelo de educação competitivo que avalia os alunos com deficiência “na insuficiência do intelecto dos estudantes” (SAMPAIO, 2009, p. 63; DIAZ *et al* (org.), 2009). Tal modelo nada contribuiria para o ensino em sala de aula, além de promover a exclusão (MANTOAN, 2015). A utilização de instrumentos que meçam a aprendizagem dos alunos não deve ser aplicada de modo isolado e quantitativo, visto que seu real objetivo é indicar carências no ensino e apontar as devidas modificações para torná-lo mais adequado aos educandos (DIAZ, 2009).

Outra ressalva, abordada por Peter Mittler (2003), diz respeito à imposição de um padrão de avaliação para todas as escolas em prol da construção de um ranking comparativo de resultados nacionais. Isto porque a divulgação dos resultados das escolas poderia impulsionar a exclusão de alunos com deficiência, ou ao menos, reduzir as possibilidades de ingresso dos mesmos em instituições que desejam obter melhores resultados nacionais. O autor também acrescenta a problemática da avaliação com sentido “diagnóstico” e estanque que reafirma o modelo médico de deficiência (determinar a carência para então propor a educação mais adequada ao resultado encontrado).

Mantoan (2015), alerta que como disposto no artigo 24 (inciso V, alínea b), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a avaliação cumpre o papel de corroborar com os direitos de acesso e permanência na escola e, portanto, deve ser realizada de modo a contribuir com o ensino do aluno e não ao contrário, prejudicá-lo. Além disso, a autora indica que é necessário a renovação do sentido desse instrumento a fim que possa servir ao objetivo de investigação em que alunos e professores sejam capazes de identificar as reais carências, responsabilidades e possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino (MANTOAN, 2015, p.55).

Segundo a LDB e demais documentos oficiais, a avaliação é um processo dinâmico, centrado nas capacidades dos alunos, em que os aspectos qualitativos devem ter prevalência sobre os quantitativos, sendo passível de adaptações para permitir ao aluno com deficiência expressar seu aprendizado, como por exemplo, o uso de textos em Braille e demais tecnologias assistivas (BRASIL, 2010).

#### 4.4 Papel da educação especial

Os atendimentos prestados pela educação especial não devem comprometer a interação dos alunos com deficiência com a classe regular, isto é:

é um erro colocar aqueles alunos do ensino fundamental ou do ensino médio classificados como portadores de deficiências, durante o horário escolar na comunidade, para aprenderem “habilidades funcionais, ligadas à comunidade e vocacionais”, a menos que os alunos das turmas de educação regular também estejam fazendo isso. Essa prática de segregação reduz as oportunidades de os alunos classificados como portadores de deficiência ficarem totalmente envolvidos e fazerem amigos nas turmas de educação regular (STAINBACK, 1999, p. 247).

Assim, caso exista a necessidade atendimento educacional especializado, ou outro atendimento, ele deve ser prestado no contraturno escolar ou quando os demais alunos também estejam realizando atividades que não se referem ao ensino em sala de aula.

Também é importante reavaliar o papel das instituições de ensino exclusivas dentro do contexto da inclusão. Nesse sentido, tais organizações podem ser transformadas em escolas preparadas para o atendimento educacional especializado no contraturno escolar auxiliando as demais escolas para o ensino de alunos com deficiência (BORGES; FLORES; TARTUCI, 2015). Além disso, também há a possibilidade de se transformarem em centros especializados com os mais diversos serviços necessários ao pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência, em centros de referência para a formação de professores e disponibilização de cursos de capacitação e atualização, tal como ocorreu em algumas escolas de Minas Gerais, e, ainda, em instituições que disponibilizam professores especializados itinerantes para auxiliar em um determinado período os professores de outras escolas (PLETSCH; FONTES; GLAT, 2006).

## 5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

### 5.1 Primeiras iniciativas de educação especial no Brasil e em Minas Gerais

No Brasil, a primeira ação governamental em prol da educação especial surgiu ainda no século XIX com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos, todavia ainda sob a perspectiva da segregação em instituições especializadas. A partir de então diversas normas foram elaboradas sempre permeadas por cunho assistencialista, segregacionista e não universal (BRASIL, 2007).

Demais instituições importantes na história da educação especial no Brasil foram: o Instituto Pestalozzi criado em 1926 constituindo “a primeira escola de ensino especial de iniciativa não governamental do Brasil” e “especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental” (PESTALOZZI, 2016; BRASIL, 2007); em 1932, a Sociedade Pestalozzi é fundada, sendo presidida por Helena Antipoff; o objetivo da sociedade era “atuar sobre diversos focos de exclusão social, provocados seja por problemas de miséria e abandono, seja por questões de deficiência mental no sentido estrito” (CAMPOS, 2003); e em 1954, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no Rio de Janeiro, prezando pelo bem-estar das pessoas com deficiência, sendo posteriormente difundida por todo o país (BRASIL, 2007).

Já em Minas Gerais, no ano de 1925 surge o Instituto São Rafael (atual Escola Estadual São Rafael), especializada no atendimento de deficientes visuais na educação infantil e ensino fundamental em razão da inexistência de serviços educacionais para os alunos cegos (CRUZ FILHO, 2003). Outras instituições, apesar de possuírem o foco na educação profissionalizante e na assistência a crianças desvalidas (abandonadas), receberam alunos com deficiência que em muitos casos permaneciam nessas organizações até que atingissem a idade adulta, como é o caso do Instituto João Pinheiro, criado em 1909, (BORGES, 2015) e do Abrigo de Menores Afonso de Moraes, instituído em 1927 (RAFANTE, LOPES, 2006).

Mas foi a Sociedade Pestalozzi que se destacou no atendimento educacional aos então denominados “excepcionais”. A organização foi criada em 1932 por Helena Antipoff após anos trabalhando na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte a convite da prefeitura. A escola possuía um laboratório onde se observava e desenvolvia as teorias educacionais, porém, não correspondia à ambição de Helena e às necessidades das

crianças, sendo este o motivo pela criação da sociedade (BORGES, 2015). Mesmo assim, o laboratório revelou-se importante instituição na formação de professores (BUENO, 2011a).

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, segundo Borges (2015), foi uma organização civil sem fins lucrativos que tinha por objetivo o auxílio aos professores no trato com alunos excepcionais, a produção e divulgação de informações, conscientização da comunidade, a escolarização de alunos excepcionais e mais tardiamente de pequenos jornaleiros.

Assim como nas demais instituições, não eram apenas os jovens deficientes que eram destinados à educação especial, os alunos cujos comportamentos não eram adequados à sala de aula comum eram também orientados a esses espaços e ainda crianças que tinham seu desempenho comprometido por verminoses. Apesar do nome, a sociedade não era vinculada à demais organizações homônimas do período.

Os trabalhos na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais seguiam as teorias que eram inovadoras e apreciadas por Helena Antipoff. Como exemplo ela acreditava na seriação das crianças de acordo com suas capacidades auferidas após o diagnóstico clínico, tendência à época segundo os princípios de racionalização do trabalho, e que visava antes de tudo obter o máximo de informações sobre o aluno e seu desenvolvimento (BORGES, 2015).

Porém o desenvolvimento das análises, ocorrido mais tarde, sobre este ordenamento segundo as capacidades dos alunos revelou a sua indesejabilidade e já nesse período as classes especiais comportavam mais alunos que a sua capacidade e eram estruturalmente inadequadas para o ensino (BORGES, 2015). Borges (2015), entretanto, afirma que a ideia de Antipoff deve ser analisada a partir do contexto da época no qual as crianças “excepcionais” em sua maioria permaneciam excluídas do processo educacional e eram confinadas em hospitais psiquiátricos junto a adultos. Adicionalmente, a sociedade também oferecia regime de internato para estudantes cuja família foi considerada prejudicial a seu crescimento ou para órfãos (BORGES, 2015).

Mais recentemente, o Programa (Projeto) Incluir da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais fundamentado sobre os preceitos da inclusão foi implantado em 2005 e objetivava instituir um padrão de acessibilidade para toda a rede pública, congregando modificações na infraestrutura física das escolas, provisão de mobiliários e equipamentos, oferta do Atendimento Educacional Especializado e investimentos na capacitação dos profissionais (MINAS GERAIS, 2014a).

Em um primeiro momento, a meta era estabelecer pelo menos uma escola em cada município que seria referência para as demais até dezembro de 2006. (ENSINANDO, 2009; SANTOS, 2013; MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS, 2007). Em 2009, 893 eram atendidas pelo programa com alcance de cerca de 580 mil alunos (ENSINANDO, 2009).

Ademais, a presente política de educação inclusiva e especial será abordada na seção 8.

## **5.2 A educação especial a partir da Constituição de 1988**

A promulgação da Constituição de 1988 trouxe enormes avanços no que diz respeito aos direitos dos alunos com deficiência posto que o texto constitucional garantiu o direito à educação, à não discriminação, à igualdade de acesso e permanência e à dignidade da pessoa humana além de prever a oferta de ensino preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A fim de notabilizar esses direitos, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências, determina no segundo artigo, parágrafo único e inciso I que cabe:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Na mesma linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, assim institui no artigo 3º e parágrafo único:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.(incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

O Estatuto também prescreve, no artigo 10, §1º que toda criança e adolescente deficientes “serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação”<sup>6</sup>. A lei também reforça que o atendimento educacional especializado, ofertado preferencialmente na rede regular de ensino é dever do Estado (art. 54, inciso III) e específica a falta deste serviço como infração aos interesses individuais, difusos e coletivos (art. 208, inciso II).

Um dos mais importantes documentos relativos à educação especial é a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. Elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a declaração trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial. A ideia principal desta declaração é de que a educação inclusiva constitui um dos meios mais eficazes para combater a discriminação, promover comunidades acolhedoras, a integração e participação e de se alcançar a dignidade da pessoa humana e o pleno exercício dos direitos humanos.

---

<sup>6</sup> Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016.

Em 1996 é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dedica igualmente um capítulo único para a educação especial (Capítulo V). A lei define em seu artigo 58 a educação especial especificamente aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, pública ou privada. A LDB define a educação especial como modalidade de educação que deve oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58) e determina também a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais quando necessário (art. 58, § 1º).

Segundo o Parecer nº 424/03 do Conselho Estadual de Educação, aprovado em 27 de maio de 2003, ao LDB ao determinar a educação especial como modalidade de ensino propicia que,

A Educação Especial deixa de ser “o locus” para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade “de chegada”, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentado-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária (MINAS GERAIS, 2003, p.3)

Ademais, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, incorporada à legislação brasileira em 2008 por meio do decreto nº 186 de 9 de julho de 2008, define em seu artigo 2º a discriminação por motivo de deficiência como

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2008b)

Portanto, no âmbito dos serviços educacionais requer-se que o Estado e a família matriculem preferencialmente os alunos com deficiência na rede regular de ensino. Esse dispositivo visa promover o máximo de progresso educacional e integração social, conforme os postulados da Declaração de Salamanca, além de concorrer para a efetivação de alguns dos

princípios fundamentais da CF/88 dentre eles da dignidade da pessoa humana, da solidariedade e da superação de quaisquer tipos de discriminações.

Sob a mesma égide, o Estatuto dos Deficientes, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura à pessoa com deficiência, no capítulo IV Do direito à educação, artigo 27 e parágrafo único, um sistema educacional inclusivo de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

### **5.3 Definição de deficiência**

A fim de analisar a evolução da educação especial com base nos planos educacionais, em um primeiro momento, faz-se necessário definir o que as normas brasileiras consideram deficiência. Em verdade, são o texto e o Protocolo Facultativo da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovados pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, que contêm a referida definição, qual seja:

as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008a, art. 2).

Vê-se, assim que, a exclusão ou limitação da participação da pessoa com deficiência advém não apenas da deficiência em si, mas da interação com as barreiras impostas pela sociedade, potencializando outras dimensões da desigualdade. Esta definição, portanto, é condizente com o modelo social já explicitado e permite a indução de políticas que visem modificar as estruturas sociais com vistas a promover a inclusão.

Ademais, o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, define, no artigo 5º, inciso I, as categorias de deficiência conforme a seguir:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as

deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências;

Além disso, o mesmo decreto determina os tipos de barreira, isto é, “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”, que podem ser barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes e nas comunicações (BRASIL, 2004).

#### **5.4 Planos nacionais de educação sob o enfoque da educação especial**

A promoção de um sistema educacional inclusivo requer a congregação de esforços de todas as esferas federativas de modo a coordenar as prioridades, estratégias e ações. Assim, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, alterou o artigo 214 da Constituição de 1988, determinando a elaboração do Plano Nacional de Educação nos seguintes moldes:

Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988)

Por meio da lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação com vigência decenal. O plano firmava diretrizes e metas para todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio e educação superior), modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional educação especial e educação indígena), formação de professores e valorização do magistério, financiamento e gestão e, finalmente, do próprio acompanhamento e gestão do plano.

Tal plano contava com um capítulo à parte para a educação especial no qual continha o diagnóstico dessa modalidade de ensino, as diretrizes e os objetivos e metas propostos, sendo que estes últimos se destacam pela sua grande quantidade (28). Os trechos a seguir foram extraídos do diagnóstico presente no plano que dentre outros aspectos menciona que à época prevalecia a escassez de dados sobre essa modalidade:

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. (BRASI, 2001, p.51)

Também se percebe o uso da palavra “**integração**”

A diretriz atual é a da plena **integração** dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto, com as demais pessoas nas escolas "regulares". (BRASIL, LEI 1017, 2001, p.51) GRIFO NOSSO.

E, ao final do diagnóstico, são levantados os aspectos que ainda necessitam de desenvolvimento para ofertar educação de qualidade aos alunos com deficiência:

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. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações

curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.(BRASIL, 2001, p.52)

As diretrizes estipuladas no plano referem-se basicamente à preservação da educação especial exclusiva somente quando necessário e segundo a opção da família, expansão da matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino regular de todos os níveis (federal, estadual ou municipal), intervenção precoce<sup>7</sup>, diversidade na promoção do ensino por todo o território brasileiro, intersectorialidade, formação de recursos humanos, celebração de convênios, apoio governamental às instituições filantrópicas, redução de encaminhamentos à educação especial exclusiva em casos desnecessários e destinação de 5% ou 6% dos recursos vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino à essa modalidade.

Já os objetivos e metas referiam-se a diversos aspectos como a formação de professores, aplicação de testes para identificar deficiências, oferta de serviços de apoio e atendimento especializado, oferta de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos acessíveis, generalização o ensino da Língua Brasileira de Sinais, definição de condições de terminabilidade, dentre tantos outros

Extrai-se da análise das diretrizes e principalmente das metas e objetivos que o plano instituído em 2001 ainda apresentava certa indistinção entre a inclusão (3 vezes) e a integração (11 vezes), figurando termos como “alunos especiais” (6 vezes), “alunos com necessidades especiais” (2 vezes), certa ênfase na permanência e apoio às escolas e classes especiais. Em outra perspectiva, o número de metas e objetivos é elevado, assim como em muitos casos não foram determinados os indicadores e prazos (SOUZA, 2014) fatores que comprometeram o monitoramento quantitativo do plano

---

<sup>7</sup> A intervenção precoce consiste nos diversos serviços e recursos direcionados à criança com deficiência a fim de promover o seu desenvolvimento e melhorias na qualidade de vida logo que identificada, ou que exista suspeita, a deficiência. A intervenção precoce também deve observar a família, provendo-a dos conhecimentos necessários sobre a deficiência da criança, autonomia e apoio e conscientização de sua atuação para a efetividade da estimulação (ALMEIDA, 2004; LOUREIRO *et al*, 2015). A intervenção precoce se sustenta sobre a influência de fatores ambientais estimulantes sobre o desenvolvimento da habilidades da criança e da maior plasticidade do cérebro humano jovem, isto é, o cérebro se adaptaria para compensar a deficiência (LOUREIRO *et al*, 2015).

Outros pontos que afetaram o alcance dos objetivos e metas propostos pelo antigo Plano Nacional de Educação foram os vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso sobre artigos que versavam sobre o seu financiamento (SOUZA, 2014) e o fato de que

apesar de aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República – tendo, portanto, força de lei –, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais (DOURADO, 2016, p.18).

O motivo do antigo PNE não ter se constituído em referência para a educação no Brasil decorre da inadequação entre seu financiamento e as metas estipuladas. Assim, Dourado (2016), revela que o plano não foi sequer observado na elaboração do Plano Plurianual e que durante o governo Lula o Plano de Desenvolvimento da Educação e as Conferências de educação obtiveram maior importância do que o PNE nas políticas educacionais (DOURADO, 2016).

Aproximadamente quatro anos após a vigência do antigo plano, em razão da disputa sobre o aumento do investimento na educação (MAIA, 2013) e demais discussões que contaram com a participação de movimentos sociais, educadores, parlamentares e governos (AQUINO, 2014), o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e estabeleceu metas e objetivos para a educação brasileira num período de dez anos (2014-2024), com características técnicas mais apuradas que seu antecessor, prevendo metas e prazos mensuráveis (SOUZA, 2014) e com menor número de metas (DOURADO, 2016). Sua finalidade é a construção de “formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino” a fim de planejar a educação por todo o território brasileiro e eliminar as desigualdades históricas (BRASIL, 2014c).

O PNE determina as seguintes diretrizes para a educação brasileira nos próximos anos: erradicação do analfabetismo, universalização do ensino, redução das desigualdades educacionais, melhoria na qualidade do ensino, educação profissional e cidadã, gestão democrática, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, investimento público na educação, formação dos professores e respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Assentadas nessas diretrizes as vinte metas do PNE foram estabelecidas e podem ser vistas, de forma condensada, no quadro a seguir:

Quadro 5.5.1 – Metas do Plano Nacional de Educação – Brasil – 2014

(continua)

Meta	Descrição
1	Universalização da educação infantil e aumento do atendimento em creches.
2	Universalização do ensino fundamental de nove anos e redução da distorção idade-série.
3	Universalização do ensino médio.
4	Universalização da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.
5	Alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental.
6	Expansão do ensino integral.
7	Promoção da qualidade da educação básica.
8	Elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos da população do campo, pobres e negros.
9	Elevação da taxa de alfabetização da população com 15 ou mais anos e redução da taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferta de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.
11	Aumentar a educação profissional técnica de nível médio.
12	Aumentar a matrícula no ensino superior.
13	Elevar a qualidade do ensino superior.
14	Impulsionar a matrícula em pós-graduação stricto sensu.
15	Implementar política de formação de professores.
16	Fomentar o número de professores com pós-graduação na educação básica.
17	Elevar a remuneração dos professores.
18	Assegurar plano de carreira aos professores.
19	Promover a gestão democrática da educação.
20	Ampliar o investimento público na educação pública em relação ao Produto Interno Bruto (PIB).

Fonte: Plano Nacional da Educação (PNE). Elaboração própria.

Portanto, a educação especial é tratada no Plano Nacional de Educação (2014) conforme o princípio da educação inclusiva e da universalização do ensino, com a previsão de promover o suporte necessário à inclusão, isto é, o apoio especializado, infraestrutura adequada, e profissionais capacitados. (BRASIL, 2014c)

Assim, pretende-se garantir não só o acesso, mas a permanência, aprendizagem e participação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014c). A meta da educação especial estipula

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

escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014c, p. 24).

Além disso, o PNE determina em seu artigo 13 a instituição, em até dois anos, do Sistema Nacional de Educação “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014a).

Deste modo, diante da criação do Plano Nacional de Educação e da exigência pelo estabelecimento do Sistema Nacional de Educação e segundo o artigo 8º do PNE, todos os planos educacionais existentes devem ser adequados às novas disposições, assegurando estratégias de articulação da política educacional com as demais políticas, de promoção da inclusão e de articulação interfederativa.

É o caso de Minas Gerais que desde de 2011 possui o Plano Decenal de Educação (PDE), instituído pela lei estadual nº 19.481 de 12 de janeiro de 2011 que previa diretrizes, metas e ações estratégicas para a educação mineira até o ano de 2020. Portanto, com a previsão para o fim de vigência do Plano Decenal de Educação, sendo substituído pelo Plano Estadual de Educação, atualmente em fase de aprovação do Projeto de Lei nº 2.882 de 2015. Nas próximas seções o Plano Decenal de Educação e o Projeto de Lei nº 2.882 de 2015 serão analisados.

## 6 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Conforme já citado, o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDE) foi instituído pela lei estadual nº 19.481 de 12 de janeiro de 2011. O documento prevê as diretrizes, metas e ações estratégicas para a educação mineira até o ano de 2020, mas deve ser substituído ainda em 2017 para adequação da política mineira ao Plano Nacional de Educação. Na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, o projeto de lei nº 2.882 de 2015, que aprova o novo Plano Estadual de Educação, está na fase de apreciação pelas comissões.

O Plano Decenal de Educação, conforme registros da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, foi elaborado em conjunto com a população e mais de vinte entidades relacionadas à educação, guiado por debates regionalizados, consulta pública<sup>8</sup> e um fórum técnico acompanhado de encontros, realizados em cidades-polo em maio de 2009, do qual diversas propostas foram aprovadas no texto final (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2017).

Esse processo de constituição do PDE junto à sociedade e demais governos municipais teve por finalidade garantir que o plano se tornasse “documento orientador, articulador e propositivo das políticas públicas para a educação mineira” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2008).

O PDE tem entre seus objetivos auxiliar a publicização das informações relativas à educação mineira para toda a população por meio da institucionalização de seu monitoramento e avaliação a cada dois anos pelo Poder Executivo, em articulação com a Assembleia Legislativa, os Municípios e a sociedade civil (art. 3º) (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2017).

Ademais, os princípios e diretrizes que fundamentaram a elaboração do PDE foram: a educação enquanto direito e patrimônio da sociedade, a equidade e justiça social, a cidadania, a liberdade, a qualidade do ensino, o diálogo e interação entre os sistemas de ensino e a democratização e articulação com a comunidade (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2008).

---

<sup>8</sup> A consulta pública online do Plano Decenal de Educação tinha o objetivo de sinalizar as sugestões da população para o projeto e foi a primeira do tipo realizada pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais, iniciando um processo de aproximação do Poder Legislativo e cidadãos mineiros. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. Cadernos da escola do Legislativo. Belo Horizonte: ALMG, 2013. v. 15. n. 24. Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/publicacoes\\_assembleia/periodicas/cadernos/arquivos/pdfs/24/arquivo\\_completo.pdf](http://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/periodicas/cadernos/arquivos/pdfs/24/arquivo_completo.pdf)>. Acesso em: 15. mai. 2017.

O PDE tem entre suas diretrizes o atendimento, de forma equânime, as necessidades educacionais da população, considerando as diversidades de condições e de aspirações das suas regiões sob o entendimento da educação como fator decisivo para o desenvolvimento, a universalização do ensino e aumento da qualidade do ensino, promoção do tempo integral, oferta do ensino profissional e qualificação dos professores (MINAS GERAIS, 2011a; ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2008).

As doze ações estratégicas estabelecidas no Plano Decenal de Educação desdobram-se em diversas metas e dizem respeito à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação especial, educação tecnológica e formação profissional, educação indígena, do campo e quilombola, educação nos sistemas prisional e socioeducativo, formação e valorização dos profissionais da educação básica, financiamento e gestão e, finalmente, diálogo entre as redes de ensino e sua interação.

Correspondentemente à educação especial, as ações estratégicas específicas são: a ampliação da oferta de ensino na rede regular aos alunos com deficiência, a definição de padrões de atendimento nessa modalidade de ensino, a implantação programa de avaliações adequado, a qualificação dos profissionais, a complementação da merenda escolar, a difusão de boas práticas e atualização dos planos pedagógicos de todas as escolas.

A fim de concretizar as ações estratégicas são estabelecidas seis metas, quais sejam:

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

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

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

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

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

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

A partir da análise das ações estratégicas e metas da educação especial definidas no Plano Decenal de Educação é possível verificar que a proposta do estado de Minas Gerais aproxima-se da discussão teórica em alguns aspectos. Primeiramente, a meta 6.2.1 delinea a imprescindibilidade de uma educação precisa e equânime em todo o território mineiro a fim de reduzir as disparidades regionais. Apesar de visar inicialmente as escolas de educação especial, que aqui se entende por escolas exclusivas, até o final de 2020 todas as instituições públicas deveriam ser adequadas aos padrões básicos de atendimento.

Sem demora, a segunda meta (6.2.2) determina que todas as escolas públicas sejam adaptadas para o atendimento especializado de pessoas com deficiência, com todos os requisitos necessários para promover um ambiente mais inclusivo, desde a infraestrutura física até a qualificação dos profissionais.

Porém, é a terceira meta (6.2.3) que enfatiza o processo de inclusão que se deseja: da universalização do atendimento educacional de pessoas com deficiência nas escolas regulares em até dez anos. Contudo, por meio da análise conjunta da próxima meta (6.2.4), averigua-se que tal universalização não se confunde com o encerramento das escolas exclusivas, visto que se deseja implantar a educação em tempo integral nessas escolas pelo mesmo prazo e que o estado de Minas Gerais deixa a cargo da família a opção pela matrícula em escolas especiais.

Já a meta 6.2.5 sinaliza a criação de centros especializados em cada Superintendência Regional de Ensino e em cada microrregião do Estado para atender às diversas necessidades dos alunos. Entretanto, não há sinalização se esses centros atuariam em conjunto com as escolas exclusivas e/ou inclusivas somente.

Finalmente, a sexta meta (6.2.6), corresponde à implantação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) nas escolas especiais. A esse respeito, vale indicar que:

O Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) é uma importante ferramenta para a gestão de informações sobre as escolas estaduais, que servem como base para a implementação de programas e ações de melhoria do sistema de ensino [...] Entre as possibilidades reais de benefícios partir do uso do Simade hoje está a facilitação do processo de designação e contratação de profissionais e o planejamento financeiro da escola.[...]. O ponto inicial do uso do Simade é o lançamento das informações por parte de cada escola. Entre estas informações estão: cadastro do aluno, matrícula e enturmação, frequência e aproveitamento, encerramento de etapa, expedição de documentação do aluno (boletim, ficha individual, histórico escolar). (MINAS GERAIS, 2016)

Por conseguinte, examina-se que a respeito da educação especial em Minas Gerais, o Plano Decenal propõe um ensino mais inclusivo, com a promoção do aumento do número de matrículas na rede regular conjuntamente a adequações imprescindíveis nas escolas (metas 6.2.2 e 6.2.3). Ao mesmo tempo, o plano não define uma posição extrema de encerrar as escolas exclusivas de educação especial. Para elas são determinados padrões básicos de atendimento (meta 6.2.1) e a adoção de tempo integral (meta 6.2.4 que se assemelha às metas para a educação infantil, ensino fundamental e médio regulares).

Tais objetivos, parecem ser acompanhados de meios de suporte como a expansão dos centros especializados e informatização dos serviços escolares para inteiração da real demanda e das instituições mais necessitadas de intervenções (metas 6.2.5 e 6.2.6).

## 7 PROJETO DE LEI Nº 2.822 DE 2015

A promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 25 de junho de 2014 ensejou a modificação do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais para conferir a coordenação das metas e objetivos, bem como das estratégicas, entre a política nacional, estadual e municipal. No relato, acerca do projeto de lei, da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa de Minas Gerais demonstra essa razão:

De acordo com a mensagem que acompanha a proposição, a elaboração de um novo plano foi necessária após a edição de outro Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei Federal nº 13.005, de 2014 [...] Nas palavras do governador: ‘Entendeu-se necessária a elaboração de novo Plano Estadual de Educação, uma vez que a estrutura e metas do Plano em vigor não se coadunam com o novo Plano Nacional. Portanto, buscando o alinhamento do Plano Estadual de Educação com o Plano Nacional, foram definidas novas metas e estratégias para a educação nos próximos dez anos no Estado’ (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2015).

Além do mais, o relato ainda afirma que a modificação do plano estadual (PDE) cumpre com a Constituição Estadual:

sob o ponto de vista formal, o projeto em exame funda-se no disposto no art. 204 da Constituição estadual, que estabelece que ‘O plano estadual de educação, de duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, à integração das ações do Poder Público e à adaptação ao plano nacional, com os objetivos de (...)’ [...] A exigência de elaboração do plano estadual de educação em consonância com as diretrizes nacionais não viola a Constituição, ao contrário, rende homenagem ao princípio do modelo do federalismo cooperativo, que impõe às entidades políticas o dever de agir de forma coordenada, para que as políticas públicas sejam mais efetivas (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2015).

Portanto, a instituição de um novo plano educacional para o estado de Minas Gerais não se revela apenas como simples atualização, mas cumpre fundamental incumbência de interligar as ações em prol de maior efetividade.

Em relação à educação especial, o novo plano, segundo o texto original do projeto de lei, apresenta como estratégia, para a educação infantil, aumentar a oferta de atendimento educacional especializado, para o ensino fundamental, a adequação de práticas pedagógicas para as especificidades da educação especial, a melhoria da educação especial enquanto modalidade de ensino, estabelecendo indicadores, a formação de professores,

A meta específica da educação especial estipula

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MINAS GERAIS, 2015).

Dentre as 19 estratégias definidas destacam-se a determinação de elaboração de indicadores e política de avaliação das instituições que atendem alunos com necessidades especiais, a promoção ao uso e a apropriação dos sistemas de coleta de informação detalhada sobre o perfil desses alunos, a implantação gradativa de mais salas de recursos multifuncionais, a indicação da participação do estudante na escolha de qual ensino deseja estudar (inclusivo ou exclusivo) e a garantia do ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua aos surdos e alunos com deficiência auditiva.

## 8 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tratada na Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011 e regulamentada pelo decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, tem por finalidade planejar, conduzir e monitorar a educação em todo o estado. Dada a extensão territorial de Minas Gerais, o atendimento educacional não é equânime em todas as cidades, as necessidades e capacidades de atuação são muito distintas.

Isto posto, a Secretaria de Estado de Educação instituiu no decreto 45.849, de 27 de dezembro de 2011, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) com a finalidade de “exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” conforme o artigo 70 do mesmo decreto. As SREs, portanto, cumprem a finalidade de promover a eficiência da implementação das políticas educacionais nas escolas sob sua jurisdição.

Na figura 8.1 é possível verificar a disposição de todas as quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino.

Figura 8.1- Mapa das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais – Minas Gerais, 2016



Fonte: Coordenação das Superintendências Regionais de Ensino, 2016.

A educação especial no estado de Minas Gerais, atualmente, é tratada pela Diretoria de Educação Especial (DESP), subordinada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

A política de educação especial instituída pelo governo de Minas Gerais, observa os preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (Decreto Federal nº 186, de 09 de julho de 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE 04/09, a Resolução CEE nº 460/13 e a Res. SEE 2197, de 26 de outubro de 2012,

Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014c), elaborado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a política mineira é fundada no entendimento de que

a educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade (MINAS GERAIS, 2014c, p. 7).

As previsões para o adequado atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são a disponibilização do atendimento educacional especializado (AEE)<sup>9</sup>, padrões de acessibilidade, profissionais capacitados e redes de apoio (MINAS GERAIS, 2014c).

Quanto à matrícula do aluno com necessidades educativas especiais, o acesso ao ensino é ofertado prioritariamente na escola comum mais próxima a sua residência e com melhor acesso ou naquela que disponha de melhor acessibilidade à especificidade do aluno, segundo a Comissão Municipal de Cadastro, sendo vedado o impedimento de matrícula o aluno com deficiência capaz de se integrar no ensino regular, conforme o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, art. 2º, inciso I, alínea f e na lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que inclusive estipula multa de três a vinte salários mínimos para o gestor que recusar matrícula de aluno com transtorno do espectro autista (MINAS GERAIS, 2014c).

Após a matrícula, a escola deve informar a deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do aluno no Sistema Mineiro de

---

<sup>9</sup> As escolas especiais não possuem AEE, pois considera-se que toda a infraestrutura e todos os profissionais destinados a tais instituições já proveem, durante as aulas, as condições que só são ofertadas no contraturno das escolas comuns por meio do AEE.

Administração Escolar (SIMADE) e requisitar as informações de posse da família ou de escolas anteriores para o melhor atendimento educacional (MINAS GERAIS, 2014c).

A fim de cumprir com o direito constitucional de acesso e permanência no ensino, o Estado orienta que as escolas reconheçam o desenvolvimento individual do aluno sem perder de vista os objetivos educacionais, sempre construindo e observando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento que é elaborado por professores e especialistas em conjunto com os responsáveis pelo estudante, e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), (MINAS GERAIS, 2014c).

Ademais, são previstos critérios para flexibilização do tempo, da avaliação e da conclusão, sendo que o PDI é parte integrante deste último, conforme parâmetros previstos pela legislação ou pelas políticas adotadas por cada escola no segundo caso. (MINAS GERAIS, 2014c).

A acessibilidade no estado de Minas Gerais é garantida a partir de recursos próprios ou por programas e recursos federais destinados ao atendimento adequado a pessoas com deficiência. São previstos recursos pedagógicos, direcionados aos alunos, (notebook, livros acessíveis, kit cegueira, baixa visão ou CSA/Comunicação Suplementar Alternativa) e recursos direcionados às escolas (equipamentos e jogos pedagógicos para a sala de recursos, material esportivo e mobiliário adaptados e equipamentos de tecnologia assistiva) (MINAS GERAIS, 2014c).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, há dois tipos de oferta em Minas Gerais: o de apoio, que consiste na provisão de professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete ao aluno durante as aulas do turno regular, e o atendimento educacional especializado prestado no contraturno, cuja oferta se dá na sala de recursos multifuncionais, que vale salientar, não se confunde com atendimento clínico, aulas de reforço ou locais para socialização (MINAS GERAIS, 2014c).

A Sala de Recursos Multifuncionais é o local onde o professor do atendimento educacional especializado realiza atividades que visam promover o desenvolvimento de processos mentais como a atenção, percepção e linguagem, a autonomia e interação dos alunos, técnicas de vivência, orientação e mobilidade, o ensino de libras, do sistema Braille e da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, dentre outras atividades com o suporte de recursos tecnológicos ou pedagógicos conforme a necessidade do aluno. Além disso, a Sala de Recursos não é desativada no caso de um determinado ano não houver público para

ela, a fim de que a escola esteja preparada para o atendimento de novos alunos de forma célere (MINAS GERAIS, 2014c).

No que tange às escolas de educação especial exclusivas, a política mineira orienta que o foco assistencialista seja abandonado e que tais instituições atuem em parceria com as escolas comuns, oferecendo “capacitações dos professores, suporte de recursos didáticos e tecnológicos específicos e oferecimento de complementação curricular aos alunos público da Educação Especial que estão matriculados nas escolas de ensino comum” (MINAS GERAIS, 2014c, p. 25).

Nesse sentido, são promovidas oficinas pedagógica de formação e capacitação profissional para atuação com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com idade superior a catorze anos, segundo interesse e perfil do educando. Além disso, as escolas especiais contam com fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais, mas não possuem AEE (MINAS GERAIS, 2014c).

## **9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS NO PERÍODO DE 2011 A 2016**

A presente seção possui a finalidade de analisar o desenvolvimento da educação especial sob a vigência do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDE) durante os anos 2011 e 2016. Para tanto, foram utilizadas informações obtidas por meio dos microdados do Censo Escolar, Censo Demográfico, documentos e registros administrativos de diversos setores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e das entrevistas realizadas.

Ressalta-se que, apesar da determinação de avaliação do PDE a cada dois anos no terceiro artigo da lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, não há registros do cumprimento desta cláusula. Isto é evidenciado com a proposição do deputado Paulo Lamac nº 54/2015, na Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia na 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 18ª Legislatura, em 20 de fevereiro de 2015, transcrita abaixo:

solicita seja realizada audiência pública para debater as razões da não realização da avaliação do Plano Decenal de Educação Estadual de dois em dois anos pelo Poder Executivo, conforme determina a Lei nº 19.481, de 12/1/2011, que o instituiu (ALMG, 2016).

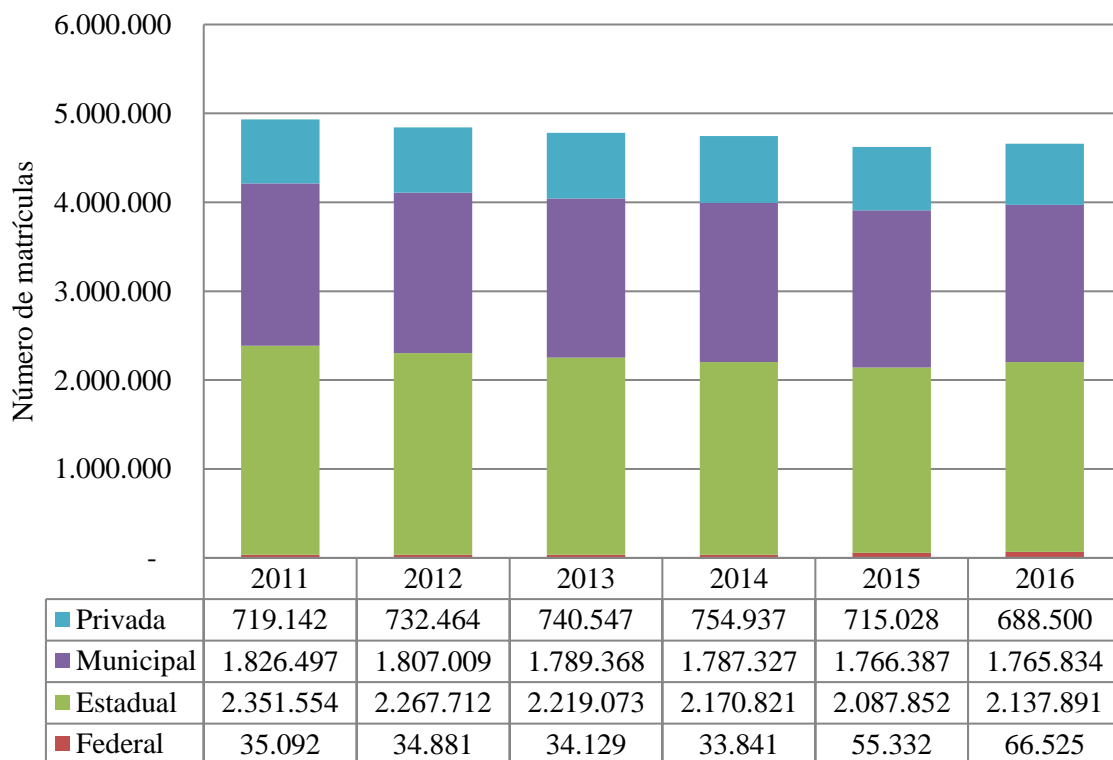
Assim, a análise realizada nesta seção não tem por objetivo cumprir com a disposição assinalada acima e, dada a não avaliação do PDE a cada dois anos, os dados levantados para esta monografia não foram objeto de revisão pela Secretaria de Estado de Educação o que pode comprometer os resultados obtidos neste documento.

Antes de iniciar o estudo sobre a concretização das metas relativas à educação especial do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, serão apresentados dados da educação mineira como um todo de modo a identificar o comportamento e distribuição das matrículas por dependência administrativa e modalidade ensino, o número de escolas estaduais de educação especial, o grau de inclusão na rede estadual e o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino. Logo após, o tópico 9.5 abordará os dados delimitados conforme o Plano Decenal de Educação.

## 9.1 Contextualização da educação em Minas Gerais

Com o intuito de analisar a evolução da educação especial é necessário ter ciência das modificações ocorridas no sistema educacional mineiro como um todo. Assim, convém verificar o comportamento das matrículas entre os seis anos no que se refere às variações quantitativas, bem como de sua distribuição entre as redes federal, estadual, municipal e privada. Tais informações podem ser vistas no gráfico 9.1.1:

Gráfico 9.1.1 - Distribuição das matrículas da educação básica por dependência administrativa – Minas Gerais – 2011-2016

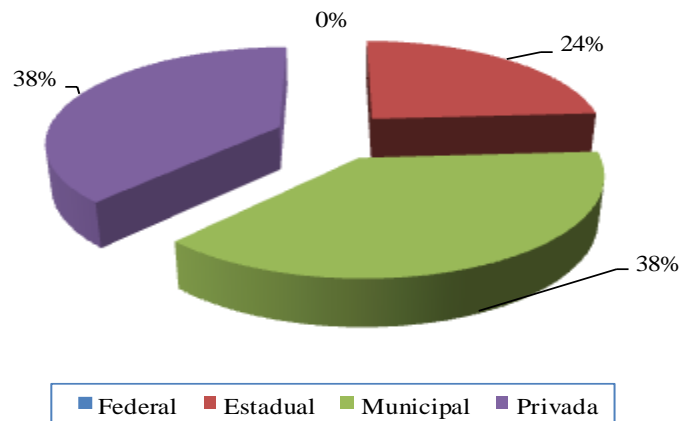


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria

A partir do gráfico 9.1.1 observa-se que o número total de matrículas no período analisado diminuiu 5,55% (de 4.932.285 em 2011 para 4.658.5750 em 2016) e, separadamente, apenas a rede federal obteve crescimento de 89,57%, já na rede estadual verifica-se decréscimo de 9,09%, na municipal contração de 3,32% e na rede privada houve redução de 4,26%. Ademais, nota-se que a rede pública estadual congrega o maior número de matrículas (42% em média), seguida pela rede municipal (38%), privada (15%), e federal (1%).

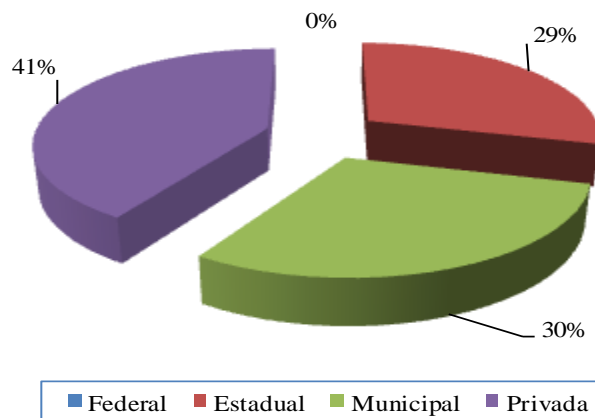
Os gráficos 9.1.2 e 9.1.3 visam demonstrar a diferença na distribuição das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas quatro esferas administrativas: federal, estadual, municipal e privada entre os anos 2011 e 2016.

Gráfico 9.1.2 - Distribuição das matrículas de alunos com necessidades especiais por dependência administrativa - Minas Gerais - 2011



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar, 2016

Gráfico 9.1.3- Distribuição das matrículas de alunos com necessidades especiais por dependência administrativa - Minas Gerais - 2016



Fonte: Elaboração própria. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar, 2016. Elaboração própria.

A observação comparativa dos gráficos acima e do gráfico 9.1 permite verificar que a distribuição por dependência administrativa das matrículas de alunos sem deficiência e

de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é bem distinta.

A esfera estadual, em 2016 (gráfico 9.1), responde por 46% do total de matrículas gerais, a rede municipal por 37%, a rede privada apenas por 15% e rede federal por 2%. Porém, para as matrículas de alunos com necessidades especiais (graf. 9.3) a rede privada desponta com a maior porcentagem de 41% do total de matrículas desses alunos, já a rede estadual congrega apenas 29%, menor que o percentual da rede municipal que é 30%.

Tais resultados, especialmente do número de matrículas na rede privada, podem ser explicados pela prevalência histórica do atendimento aos alunos com deficiência das escolas e demais instituições privadas e pelo relativo atraso do poder público em prover tratamentos e a educação a alunos com deficiência quando a discussão pelo direito à educação desse público e sua inclusão foi iniciada. Na entrevista realizada, foi apontado que as instituições privadas e filantrópicas ainda possuem grande influência sobre a educação desses alunos corroborando com os dados apresentados. Além disso, deve-se ater ao fato de que o Estado também transfere recursos à essas instituições para que a educação seja oferecida a esse alunado.

Mas, a comparação entre os gráficos 9.1.2 e 9.1.3, informa que a participação da rede estadual nas matrículas de alunos com necessidades especiais aumentou entre os anos (de 24% em 2011 para 29% em 2016). Essas novas matrículas aparentam ter sido absorvidas da rede municipal, dado que esta teve sua participação reduzida de 38% em 2011 para 30% em 2016.

A tabela 9.1.1 foi construída aprimorando o foco para a rede pública estadual em relação à distribuição por modalidade de ensino, no mesmo período.

Tabela 9.1.1- Matrículas na rede pública estadual de educação básica por modalidade de ensino-  
Minas Gerais - 2011-2016

Modalidade de ensino	Anos					
	2011		2012		2013	
	Nº. abs.	(%)	Nº. abs.	(%)	Nº. abs.	(%)
Ensino regular	2.094.260	89,06	2.025.594	89,32	1.972.087	88,87
Educação especial - modalidade substitutiva	4.344	0,18	4.288	0,19	4.359	0,2
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	246.507	10,48	233.974	10,32	233.629	10,53
Educação profissionalizante (¹)	6.443	0,27	3.856	0,17	8.998	0,41
Total(²)	2.351.554	100	2.267.712	100	2.219.073	100

Modalidade de ensino	Anos					
	2014		2015		2016	
	Nº. abs.	(%)	Nº. abs.	(%)	Nº. abs.	(%)
Ensino regular	1.925.420	88,7	1.872.507	88,85	1.878.170	86,44
Educação especial - modalidade substitutiva	4.368	0,2	3.778	0,18	3.109	0,14
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	223.840	10,31	208.830	9,91	252.807	11,63
Educação profissionalizante (¹)	17.193	0,79	22.259	1,06	38.757	1,78
Total(²)	2.170.821	100	2.107.374	100	2.172.843	100

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

Nota: (¹) Até o ano de 2014 a educação profissional estava contida na modalidade de ensino regular, porém, como nos anos subsequentes a educação profissionalizante foi desmembrada do ensino regular as matrículas de 2011 a 2014 na modalidade de ensino educação profissional foram desmembradas igualmente. (²) Casos omissos para modalidades de ensino: 2011 ( 116.018), 2012 (108.955), 2013 (163.474), 2014 (115.610), 2015 (109.942) e 2016 (144.551).

Segundo os dados, o número de matrículas total minorou de 2.351.554 em 2011 para 2.172.843 em 2016, encenando uma variação percentual negativa de 7,60% como já mencionado. O número de matrículas reduziu nas modalidades de ensino regular (10,32%) e na modalidade de educação especial (28,43%), mas cresceu nas outras duas modalidades: educação de jovens e adultos (2,56%) e educação profissionalizante (501,54%).

Para compreender a redução do número de matrículas totais, a tabela 9.1.2 apresenta a comparação das matrículas por nível de ensino na rede pública estadual para os anos 2011 e 2016:

Tabela 9.1.2 - Matrículas por nível de ensino na rede pública estadual - Minas Gerais –2011, 2016

Nível de ensino	Ano				Variação (%)
	2011		2016		
	Nº	(%)	Nº	(%)	
Educação infantil	304	0,01	586	0,03	93
Ensino Fundamental	1.350.631	57,44	1.148.060	53,70	-15
Ensino Médio	754.016	32,06	736.438	34,45	-2
EJA - Ensino Fundamental	89.947	3,83	77.317	3,62	-14
EJA - Ensino Médio	156.656	6,66	175.490	8,21	12
Total (*)	2.351.554	100,00	2.137.891	100,00	-9

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

Nota: (\*) Casos omissos: 116.018 em 2011 e 144.551 em 2016.

Deste modo, para as matrículas distribuídas por nível de ensino, a variação da matrícula total entre os anos 2011 e 2016 foi de 9%. Os ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos para o ensino fundamental apresentação redução de 15%, 2% e 14%, respectivamente. Somente a educação infantil e a educação de jovens e adultos para o ensino médio possuem variação positiva de 93% e 12%.

A redução das matrículas totais na rede pública estadual de educação básica pode ser explicada pela modificação da taxa de natalidade verificada em todo o país, pois menos crianças e jovens entram na escola. Por sua vez, a variação positiva da educação infantil se dá em razão do aumento da oferta de creches ou de turmas pré-escolares e da obrigatoriedade em 2016 para matrícula de crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola (BRASIL, 2014b) . Já o aumento na educação de jovens e adultos para o ensino médio pode estar relacionado a medidas de redução da distorção idade-série assim como esta etapa de ensino compreende uma população mais velha e, por conseguinte, sob uma taxa de natalidade superior à verificada hoje (BRASIL, 2014b).

Para verificar o número de escolas administradas pelo estado de Minas Gerais a tabela 9.1.3 reuniu o número de escolas públicas ativas, paralisadas e extintas da rede estadual de ensino básico nos anos de 2011 a 2016. Conforme se vê, houve redução de 57 escolas (1,27%) no total e de 119 escolas ativas (3,16%) entre os anos analisados.

Tabela 9.1.3- Número de escolas públicas da rede estadual de ensino básico – Minas Gerais – 2011-2016

Situação das escolas	Ano					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ativas	3.763	3.687	3.671	3.655	3.656	3.644
Paralisadas	602	630	651	663	659	664
Extinta (ano do Censo)	22	65	10	13	14	12
Extinta em anos anteriores	113	135	200	210	223	237
<b>Total</b>	<b>4.500</b>	<b>4.517</b>	<b>4.532</b>	<b>4.541</b>	<b>4.552</b>	<b>4.557</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar, 2016. Elaboração própria.

Portanto, a análise geral da educação em Minas Gerais identificou que o número total de matrículas apresenta tendência de redução em razão da alteração da taxa de natalidade que determina o processo de envelhecimento da população, tal declínio foi acompanhado pela redução do número de escolas estaduais. Além disso identificou-se que a rede pública estadual concentra o maior quantitativo de matrículas em Minas Gerais revelando a importância do governo de Minas Gerais na provisão direta da educação.

Todavia, o estudo específico das matrículas de alunos com necessidades especiais revela que a participação direta do estado de Minas Gerais é menor, conquanto se saiba que muitas instituições privadas recebem recursos governamentais. Mesmo assim, 29% das matrículas desses alunos concentram-se em escolas sob a administração estatal.

## 9.2 Grau de inclusão na rede pública estadual

Apesar dos dados apresentados acima, para verificar o grau de inclusão considerou-se o o quantitativo de escolas estaduais de ensino básico exclusivas de educação especial e a distribuição das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino inclusivo e exclusivo.

A tabela 9.2.1 apresenta o quantitativo de escolas estaduais de ensino básico exclusivas de educação especial no período de 2011 a 2016.

Tabela 9.2.1 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico de modalidade substitutiva para educação especial - Minas Gerais - 2011-2016

Escolas de modalidade substitutiva para educação especial	Ano					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Não	3.729	3.652	3.638	3.622	3.623	3.614
Sim	34	35	33	33	33	30
Total	3.763	3.687	3.671	3.655	3.656	3.644

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

Conforme se nota, o número de escolas estaduais de educação especial exclusivas é muito reduzido e, no período analisado, quatro instituições foram fechadas. Justifica-se, como citado, que a rede estadual concentra apenas 29% das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e também pela redução verificada no total de matrículas.

Já na Tabela 9.2.2 estão contidos os quantitativos de escolas estaduais de ensino básico por SRE, bem como o número de escolas de educação especial exclusivas, em 2016.

Tabela 9.2.2 - Número total de escolas estaduais de ensino básico em funcionamento e de escolas de educação especial exclusivas por Superintendência Regional de Ensino (SRE) – Minas Gerais – 2016

(continua)

SRE	Escolas estaduais	Escolas de educação especial exclusivas	SER	Escolas estaduais	Escolas de educação especial exclusivas
Almenara	69	0	Monte Carmelo	29	0
Araçuaí	101	0	Montes Claros	168	0
Barbacena	58	3	Muriaé	38	1
Campo Belo	33	0	Nova Era	65	0
Carangola	33	1	Ouro Preto	31	0
Caratinga	89	0	Pará de Minas	64	0
Caxambu	43	0	Paracatu	36	0
Conselheiro Lafaiete	58	1	Passos	51	0
Coronel Fabriciano	73	0	Patos de Minas	65	1

Tabela 9.2.2 - Número total de escolas estaduais de ensino básico em funcionamento e de escolas de educação especial exclusivas por Superintendência Regional de Ensino (SRE) – Minas Gerais – 2016

(conclusão)

SRE	Escolas estaduais	Escolas de educação especial exclusivas	SER	Escolas estaduais	Escolas de educação especial exclusivas
Curvelo	41	0	Patrocínio	35	0
Diamantina	121	1	Pirapora	40	0
Divinópolis	132	2	Poços de Caldas	47	0
Governador Valadares	132	1	Ponte Nova	79	0
Guanhães	74	0	Pouso Alegre	73	1
Itajubá	45	2	São João Del Rei	42	0
Ituiutaba	30	1	São Sebastião do Paraíso	42	2
Janaúba	93	0	Sete Lagoas	73	0
Januária	134	0	Teófilo Otoni	155	0
Juiz de Fora	95	1	Ubá	72	1
Leopoldina	34	0	Uberaba	101	1
Manhuaçu	77	1	Uberlândia	110	1
Metropolitana A	148	4	Unai	36	0
Metropolitana B	210	2	Varginha	122	1
Metropolitana C	168	1	Total	3.665	30

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar.  
Elaboração própria.

Por sua vez, a tabela 9.2.3 contém a distribuição dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação por tipo de ensino (inclusivo ou exclusivo), durante o período de 2011 a 2016, para todas as redes do estado de Minas Gerais:

Tabela 9.2.3 - Percentual de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino inclusivo ou exclusivo por dependência administrativa - Minas Gerais - 2011, 2016

Dependência Administrativa	2011				
	Matrículas				
	Ensino inclusivo	Ensino Exclusivo	Total (*)	Ensino inclusivo (%)	Ensino exclusivo (%)
Federal	72	-	72	100,00	0,00
Estadual	15.817	4.344	20.161	78,45	21,55
Municipal	29.105	1.564	30.669	94,90	5,10
Privada	3.364	32.231	35.595	9,45	90,55
Dependência Administrativa	2016				
	Matrículas				
	Ensino inclusivo	Ensino Exclusivo	Total (*)	Ensino inclusivo (%)	Ensino exclusivo (%)
Federal	413	-	413	100,00	0,00
Estadual	39.979	3.109	43.088	92,78	7,22
Municipal	42.764	1.221	43.985	97,22	2,78
Privada	32.820	28.119	60.939	53,86	46,14

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar.

(\*) Casos omissos para modalidades de ensino: 2011 ( 116.018), 2012 (108.955), 2013 (163.474), 2014 (115.610), 2015 (109.942) e 2016 (144.551).

Nota-se que no que tange à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação as redes estadual e privada reúnem o maior percentual de alunos matriculados no ensino exclusivo nos dois anos (21,55% e 90,55% em 2011 e 7,22% e 46,14% em 2016, respectivamente). Mas em todas as redes, exceto a federal que não apresenta matrículas no ensino exclusivo, o percentual de inclusão melhorou indicando que esse princípio tem sido desenvolvido nas escolas, pelo menos no que diz respeito à matrícula. Entretanto, ainda é grande o percentual de alunos na rede privada que continuam a estudar na modalidade de ensino exclusiva.

Na tabela 9.2.4, as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação no ensino inclusivo e exclusivo são apresentadas por SRE.

Tabela 9.2.4 - Percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por SER - Minas Gerais - 2016

SRE	Matrículas		SER	Matrículas	
	Nº	%		Nº	%
Almenara	819	1,42	Monte Carmelo	300	0,52
Araçuaí	1.844	3,19	Montes Claros	3.449	5,96
Barbacena	1.853	3,20	Muriaé	1.007	1,74
Campo Belo	1.206	2,08	Nova Era	631	1,09
Carangola	995	1,72	Ouro Preto	314	0,54
Caratinga	619	1,07	Pará de Minas	684	1,18
Caxambu	381	0,66	Paracatu	717	1,24
Conselheiro Lafaiete	714	1,23	Passos	871	1,51
Coronel Fabriciano	1.139	1,97	Patos de Minas	677	1,17
Curvelo	389	0,67	Patrocínio	928	1,60
Diamantina	1.473	2,55	Pirapora	315	0,54
Divinópolis	2.307	3,99	Poços de Caldas	690	1,19
Governador Valadares	2.034	3,51	Ponte Nova	685	1,18
Guanhães	1.516	2,62	Pouso Alegre	1.017	1,76
Itajubá	1.539	2,66	São João Del Rei	443	0,77
Ituiutaba	1.372	2,37	São Sebastião do Paraíso	1.129	1,95
Janaúba	995	1,72	Sete Lagoas	1.109	1,92
Januária	2.686	4,64	Teófilo Otoni	2.601	4,49
Juiz de Fora	1.071	1,85	Ubá	526	0,91
Leopoldina	162	0,28	Uberaba	1.189	2,05
Manhuaçu	1.215	2,10	Uberlândia	1.278	2,21
Metropolitana A	2.394	4,14	Unai	339	0,59
Metropolitana B	2.472	4,27	Varginha	3.498	6,04
Metropolitana C	2.278	3,94	Total (*)	57.870	100,00

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2016. Elaboração própria.

(\*) Casos omissos: 19.

Logo, as cinco SREs que concentram o maior número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação são, em ordem decrescente: Varginha, Montes Claros, Januária, Teófilo Otoni e Metropolitana B. Destas, apenas Varginha e Metropolitana B possuem escolas exclusivas. Já as cinco SREs com menor concentração são, em ordem crescente: Leopoldina, Monte Carmelo, Ouro Preto, Pirapora e Unai.

Portanto, os dados revelam que o grau de inclusão na rede pública estadual chega a 92,78% sendo superior ao percentual referente ao ensino privado (53,86%), mas inferior à rede municipal (97,22%). Ademais, o número de escolas especiais estaduais tem reduzido em razão da queda do número de matrículas e ao mesmo tempo pela demanda por uma educação inclusiva, como foi apontado na entrevista.

### **9.3 Análise comparativa do acesso e permanência escolar entre pessoas com e sem deficiência**

A análise comparativa do acesso e permanência escolar entre as pessoas com e sem deficiência será baseada na pesquisa censitária do IBGE realizada em 2010. Assim, segundo dados do Censo Demográfico, apura-se que em 2010 Minas Gerais possuía 19.597.330 residentes, sendo que destes, 22,62% relataram possuir pelo menos alguma das deficiências investigadas. Já a população residente em idade escolar, com base nos grupos etários de 0 a 17 anos, era de 7.156.992 e, destas, 7,7% possuíam alguma das deficiências investigadas declaradas (IBGE, 2017).

Para fins desta monografia, os microdados do resultado amostral do Censo Demográfico 2010 foram analisados através do software estatístico IBM SPSS versão 23, apurando-se 4.430.986 residentes em Minas Gerais em idade escolar, ou seja, de 4 a 17 anos, sendo que destes 360.947, ou 8,31%, possuíam ao menos uma das deficiências investigadas.

s números da população total de 4 a 17 anos de idade que frequenta a escola ou creche foram conjugados na tabela 9.3.1 a fim de se verificar o acesso à educação e a permanência nos níveis de ensino:

Tabela 9.3.1 - População residente em idade escolar por idade e frequência em escola ou creche  
– Minas Gerais – 2010

Idade	Frequência em escola ou creche					
	Sim, pública (A)	Sim, particular (B)	Não, já frequentou (C)	Não, nunca frequentou (D)	População que frequenta escola ou creche (A+B) (%)	População que não frequenta escola ou creche (C+D) (%)
4	136.917	46.076	6.847	79.981	67,82	32,18
5	193.670	48.379	4.492	30.120	87,49	12,51
6	231.580	32.567	2.156	6.270	96,91	3,09
7	244.900	31.965	2.099	2.569	98,34	1,66
8	254.576	28.747	1.910	1.854	98,69	1,31
9	277.989	29.892	2.310	1.583	98,75	1,25
10	301.419	30.660	3.321	1.594	98,54	1,46
11	292.027	31.157	4.809	1.641	98,04	1,96
12	296.710	30.615	6.246	1.752	97,61	2,39
13	298.065	29.930	9.269	2.154	96,63	3,37
14	297.667	30.228	16.247	2.095	94,70	5,30
15	296.461	30.685	27.962	1.930	91,63	8,37
16	263.200	30.697	47.917	2.024	85,48	14,52
17	218.997	32.138	89.190	2.726	73,21	26,79
Total	3.604.178	463.736	224.775	138.293	91,81	8,19

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Resultado geral da amostra do Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

Conclui-se que o acesso à educação no estado de Minas Gerais atinge a 91,81% da população em idade escolar e 8,19% das crianças e jovens não frequentam a escola. Dentre estes, 61,91% já estudaram em escola ou creche e 38,09% nunca frequentaram.

A tabela a seguir contém as mesmas informações, porém com o recorte de pessoas que não declararam possuir alguma deficiência.

Tabela 9.3.2 - População residente em idade escolar sem nenhuma deficiência declarada por idade e frequência em escola ou creche - Minas Gerais - 2010

Idade	Frequência em escola ou creche				População sem nenhuma deficiência que frequenta escola ou creche (A+B) (%)	População sem nenhuma deficiência que não frequenta escola ou creche (C+D) (%)
	Sim, pública (A)	Sim, particular (B)	Não, já frequentou (C)	Não, nunca frequentou (D)		
4	132.121	44.848	6.394	77.129	67,94	32,06
5	185.410	46.828	4.264	28.809	87,53	12,47
6	218.783	31.377	2.003	5.539	97,07	2,93
7	228.696	30.420	1.882	2.073	98,50	1,50
8	234.477	26.994	1.685	1.404	98,83	1,17
9	255.053	28.257	1.939	1.160	98,92	1,08
10	274.877	28.642	2.824	1.064	98,74	1,26
11	265.144	28.679	4.355	944	98,23	1,77
12	269.161	28.450	5.535	941	97,87	2,13
13	271.029	27.466	8.250	1.219	96,93	3,07
14	269.342	27.534	14.311	1.250	95,02	4,98
15	269.145	27.702	25.010	1.113	91,91	8,09
16	237.073	27.504	43.174	1.013	85,69	14,31
17	197.586	29.203	81.380	1.575	73,22	26,78
Total	3.307.896	433.904	203.006	125.233	91,94	8,06

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Resultado geral da amostra do Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

Para as pessoas sem deficiência a educação alcança 91,94%, enquanto 8,06% não tem esse direito garantido. Destes, 61,85% já frequentaram escola ou creche, enquanto 38,15% nunca frequentaram.

Na tabela 9.3.3 o recorte concentra-se nas pessoas em idade escolar que tiveram pelo menos uma das deficiências analisadas pelo Censo Demográfico declaradas.

Tabela 9.3.3 - População residente em idade escolar com alguma deficiência declarada por idade e frequência em escola ou creche - Minas Gerais - 2010

Idade	Frequência em escola ou creche				População com alguma que frequenta escola ou creche (A+B) (%)	População com alguma deficiência que não frequenta escola ou creche (C+D) (%)
	Sim, pública (A)	Sim, particular (B)	Não, já frequentou (C)	Não, nunca frequentou (D)		
4	4.796	1.228	453	2.852	64,57	35,43
5	8.260	1.551	227	1.311	86,44	13,56
6	12.797	1.190	153	731	94,06	5,94
7	16.204	1.545	217	496	96,14	3,86
8	20.099	1.753	225	451	97,00	3,00
9	22.937	1.635	371	423	96,87	3,13
10	26.542	2.018	498	530	96,53	3,47
11	26.883	2.479	453	697	96,23	3,77
12	27.549	2.165	710	811	95,13	4,87
13	27.036	2.464	1.019	935	93,79	6,21
14	28.326	2.694	1.936	845	91,77	8,23
15	27.316	2.983	2.953	817	88,94	11,06
16	26.128	3.193	4.743	1.011	83,60	16,40
17	21.411	2.935	7.811	1.151	73,10	26,90
Total	296.283	29.834	21.770	13.061	90,35	9,65

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Resultado geral da amostra do Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

O exame dos dados revela que, no total, 9,65% da população residente com pelo menos alguma das deficiências investigadas não frequentava escola ou creche, sendo este indicador maior do que o específico para a população sem deficiência (8,06%), enquanto

90,35% da população com deficiência declarada frequentava escolas ou creches. Em relação àqueles que não frequentam escola ou creche, 87,16% já frequentaram em algum momento e 12,84% nunca frequentaram.

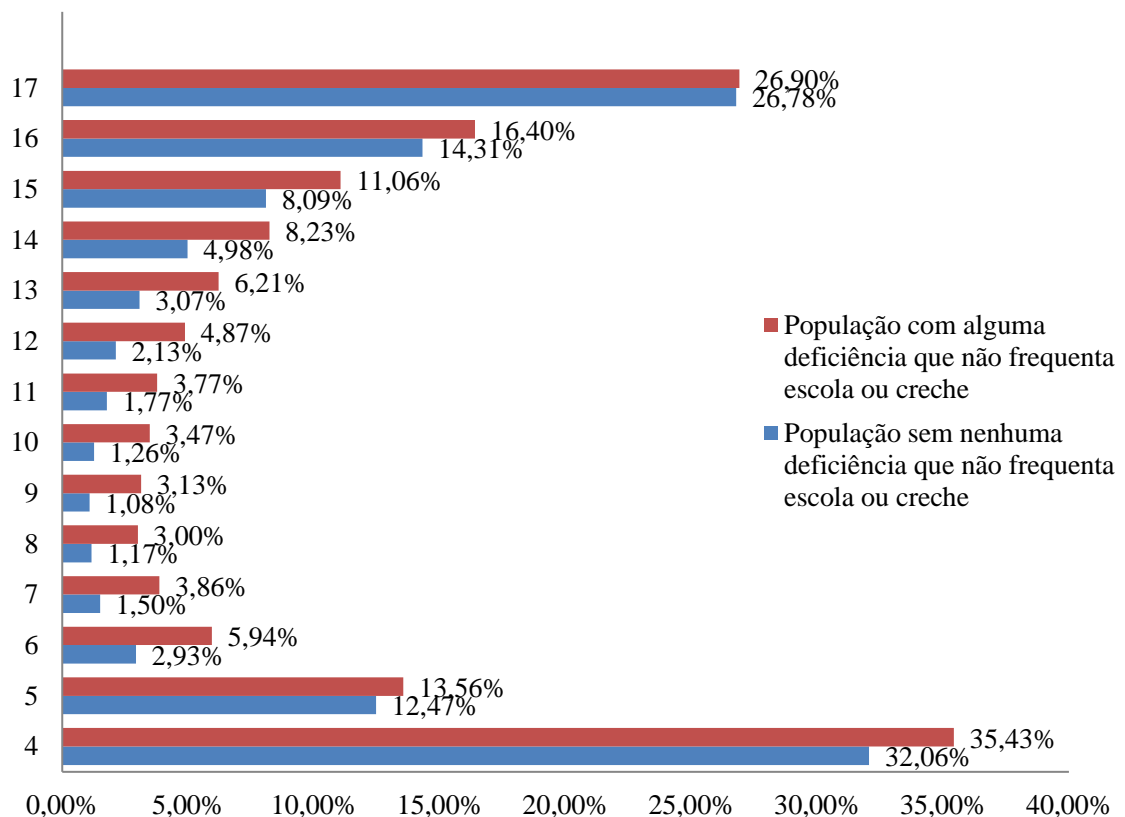
Além disso, os maiores percentuais de não frequência à escola ou creche revelam-se nas idades extremas, durante o período correspondente à educação infantil e ensino médio, e os menores nas idades intermediárias que equivalem ao ensino fundamental.

Conquanto sejam necessários maiores estudos sobre as razões, pode-se inferir que o acesso à educação infantil de alunos com deficiência seja menor em razão da insuficiência de oferta deste nível de ensino para as crianças em geral, já que o número de crianças na idade de educação infantil (4 e 5 anos) que nunca frequentaram a escola ou creche é maior do que aquelas que atualmente não frequentam escola ou creche, mas que em algum momento já frequentaram (681 e 4.164 crianças respectivamente), porém apenas em 2016 a matrícula nessa faixa etária tornou-se obrigatória (BRASIL, 2014b)

Por sua vez, o maior percentual de jovens com deficiência que não frequentam o ensino médio (15 a 17 anos) se deve à evasão escolar principalmente: 15.506 dos jovens já frequentaram a escola em algum momento enquanto apenas 2.978 nunca frequentaram escola ou creche.

No gráfico 9.3.1, as porcentagens da população com deficiência de 4 a 17 anos que não frequentam a escola são comparadas com os dados para a população sem deficiência:

Gráfico 9.3.1 – Comparação entre os percentuais da população com e sem deficiência que não frequentam escola ou creche por idade – Minas Gerais – 2010.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Resultado geral da amostra do Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

Apura-se, a partir do gráfico, que para todas as idades, o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que não frequenta escola ou creche é sempre maior do que a população que não declarou nenhuma deficiência.

Além disso, na tabela 9.3.4 foram reunidos os percentuais da população com e sem deficiência que não frequentam creche ou escola por localização do domicílio:

Tabela 9.3.4 - Percentual da população residente com ou sem deficiência que não frequenta a escola ou creche por localização do domicílio - Minas Gerais – 2010

Localização do domicílio	População sem deficiência		População com deficiência		Total	
	Abs.	(%)	Abs.	(%)	Abs.	(%)
Urbana	235.796	89,59	27.410	10,41	263.206	100,00
Rural	92.443	92,57	7.421	7,43	99.864	100,00

Fonte: IBGE. Resultado geral da amostra do Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

Assim, do total de pessoas em idade escolar que não frequentam a escola e residem na zona urbana 10,41% representam pessoas com deficiência, para a zona rural esse índice é de 7,43%.

Na tabela 9.3.5, a população que não frequenta a escola ou creche é desmembrada por tipo de deficiência e com a identificação da localização da moradia.

Tabela 9.3.5 - População residente de 4 a 17 anos que não frequenta escola ou creche por tipo de deficiência e localização do domicílio - Minas Gerais - 2010

Tipo de deficiência	Localização do domicílio			
	Urbana		Rural	
	Nº	(%)	Nº	(%)
Dificuldade permanente de enxergar:	14.866	40,93	3.483	35,55
Dificuldade permanente de ouvir:	5.113	14,08	1.403	14,32
Dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus:	6.696	18,44	2.110	21,54
Deficiência mental/intelectual permanente:	9.644	26,55	2.800	28,58
Total	36.319	100,00	9.796	100,00

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Resultado geral da amostra do Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

Verifica-se assim que na zona urbana e rural o maior percentual de pessoas que não frequentam escola ou creche e possuem alguma deficiência é daquelas que declararam possuir dificuldade permanente de enxergar, representando 40,93% e 35,55%, respectivamente. Em seguida, a deficiência mental/intelectual aparece com 26,55% na zona urbana e 28,58% na zona rural, a deficiência permanente em caminhar ou subir degraus com 18,44% e 21,54% e, por último, a deficiência auditiva representa 14,08% e 14,32%.

Somente com exceção do maior percentual de pessoas com deficiência permanente de enxergar na zona urbana, todos os demais percentuais são maiores para a zona rural. Estes dados podem representar barreiras de acesso físicas, pois sabe-se que na zona rural as escolas são mais esparsas e pode existir uma deficiência no transporte escolar, e demais carências como recursos humanos qualificados e acessibilidade tecnológica.

Portanto, a partir da análise dos diversos dados apresentados nesta seção conclui-se que o percentual de pessoas em idade escolar que não frequentam a escola ou creche e que possuem alguma deficiência declarada é sempre maior em todas as idades analisadas, apenas para os jovens de 17 anos com e sem deficiência esse percentual é muito similar. Além disso, também é notável, com base no gráfico 9.3.1, que a diferença de acesso ou permanência na escola ou creche é mais elevada no início da vida escolar e ao final dela.

Até a idade de 5 anos, 23,43% das crianças com alguma deficiência declarada não frequentavam a escola ou creche, representando um grande déficit para a sua educação e desenvolvimento. Assim como citado, a intervenção precoce e a educação infantil de crianças com alguma deficiência são estipuladas, em razão dos benefícios para o desenvolvimento delas, na lei que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência (lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) há a disposição, no artigo 27, do direito à educação que promova o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Já para os jovens, o percentual que não frequenta a escola em relação à sua idade se eleva a partir de 13 anos, alcançando 26,90% na idade de 17 anos. Essa tendência de aparente evasão escolar indica que o sistema educacional, e todos os demais sistemas de apoio à pessoa com deficiência, ainda não conseguiram garantir totalmente a permanência desse aluno que também é prevista no Estatuto da Pessoa com Deficiência (art. 27, incisos II e IV).

#### 9.4 Análise das matrículas da educação especial na rede pública estadual

Em razão do escopo desta monografia, a presente seção contém a análise específica das escolas estaduais de Minas Gerais para o período de 2011 a 2016. Assim, na tabela 9.4.1 foram condensados os dados sobre o número de matrículas na educação básica de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede pública estadual obtidos por meio dos microdados do Censo Escolar.

Tabela 9.4.1 -Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino básico por modalidade de ensino - Minas Gerais - 2011-2016

Modalidade de ensino	Anos					
	2011		2012		2013	
	Nº. Abs	(%)	Nº. Abs	(%)	Nº. Abs	(%)
Regular	15.097	74,88	21.339	80,55	24.380	82,31
Especial exclusiva	4.344	21,55	4.288	16,19	4.359	14,72
Educação de Jovens e Adultos	718	3,56	863	3,26	860	2,9
Profissionalizante	2	0,01	2	0,01	21	0,07
Total <sup>(1)</sup>	20.161	100	26.492	100	29.620	100

Modalidade de ensino	Anos					
	2014		2015		2016	
	Nº. Abs	(%)	Nº. Abs	(%)	Nº. Abs	(%)
Regular	28.617	84,23	33699	83,81	37.153	86,23
Especial exclusiva	4.368	12,86	3778	9,4	3.109	7,22
Educação de Jovens e Adultos	929	2,73	2.682	6,67	2.738	6,35
Profissionalizante	60	0,18	48	0,12	88	0,2
Total <sup>(1)</sup>	33.974	100	40.207	100	43.088	100

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

(<sup>1</sup>) Casos omissos para modalidade de ensino: 2011 (8.249), 2012(9.898), 2013 (12.431), 2014 (13.458), 2015 (13.554) e 2016 (17.972).

A tabela 9.4.1, que apresenta a evolução do número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino básico por modalidade de ensino, permite verificar o aumento percentual de matrículas de alunos com necessidades especiais, no ensino regular e a redução de matrículas no ensino especial exclusivo, de 74,88% e 21,55% em 2011 para 86,23% e 7,22% em 2016,

respectivamente. Já na educação profissionalizante, os percentuais dos alunos matriculados nessa modalidade em relação ao total passaram de 0,01% no primeiro ano para 0,20% no último.

Contudo, cabe analisar que no mesmo intervalo, o número de matrículas desses alunos na modalidade de educação de jovens e adultos apresentou alto crescimento (de 3,56% em 2011 para 6,35% em 2016). Em entrevista realizada, o próprio processo de inclusão foi indicado como a razão para tanto, já que o contingente de alunos matriculados em instituições específicas, marcadas pela insuficiência da questão pedagógica e muitas vezes com viés assistencialista, bem como daqueles que não tinham o direito de conclusão do ensino básico preservado, como nos casos em que os estudantes permaneciam quase eternamente na mesma série, tiveram que ser incluídos e/ou levados à progressão na escola e dada a defasagem-série ao estado foi demandado a provisão do ensino de jovens e adultos a estes alunos a fim de que seus direitos fossem garantidos.

Como já mencionado, o Censo Escolar determina doze tipos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação a saber: cegueira, baixa visão, surdez, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental, deficiências múltiplas, autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil e altas habilidades/superdotação).

A distribuição de alunos por tipo de deficiência, transtorno global ou altas habilidades/superdotação nos anos de 2011 e 2016 pode ser verificada na tabela 9.4.2.

Tabela 9.4.2 - Tipos de deficiências dos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino básico - Minas Gerais - 2011, 2016

Tipo de deficiência	Anos				Crescimento (B/A) (%)
	2011 (A)		2016 (B)		
	Nº. abs.	(%)	Nº. abs.	(%)	
Cegueira	354	1,49	382	0,69	7,91
Baixa visão	1.920	8,06	3.174	5,76	65,31
Surdez	1.487	6,24	1.696	3,08	14,06
Deficiência auditiva	981	4,12	1.494	2,71	52,29
Surdocegueira	6	0,03	13	0,02	116,67
Deficiência física	2.617	10,98	4.706	8,54	79,82
Deficiência mental	13.193	55,38	33.106	60,09	150,94
Deficiências múltiplas	1.483	6,22	4.449	8,08	200,00
Autismo	220	0,92	2.272	4,12	932,73
Asperger	63	0,26	358	0,65	468,25

Tabela 9.4.2 - Tipos de deficiências dos alunos matriculados na rede pública estadual de ensino básico - Minas Gerais - 2011, 2016

(conclusão)

Tipo de deficiência	Anos				Crescimento (B/A) (%)
	2011		2016		
	Nº.abs.	(%)	Nº. abs.	(%)	
RETT	35	0,15	55	0,10	57,14
TDI	1.170	4,91	3.108	5,64	165,64
Superdotação	295	1,24	279	0,51	-5,42
Total	23.824	100,00	55.092	100,00	131,25

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.1

A partir dela, é possível perceber que a deficiência mental desponta com o maior percentual de declarações nos dois anos (55,38% e 60,09%, respectivamente), seguida pela deficiência física (10,98% e 8,54%, respectivamente). Além disso, verifica-se que o número de alunos com autismo, síndrome de Asperger e deficiências múltiplas foram as três categorias que obtiveram maior crescimento de matrículas (932,73%, 468,25% e 200%, respectivamente), sendo que a única categoria com decréscimo entre os anos 2011 e 2016 foi altas habilidades/superdotação (-5,42%).

A seguir, na tabela 9.4.3, são expostas as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por nível de ensino na rede pública estadual para os anos de 2011 e 2016.

Tabela 9.4.3 - Matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação por nível de ensino na rede pública estadual - Minas Gerais – 2011, 2016

Nível de ensino	Ano			
	2011		2016	
	Nº	(%)	Nº	(%)
Educação infantil	155	0,77	68	0,16
Ensino Fundamental	17.380	86,21	32.045	74,37
Ensino Médio	1.812	8,99	6.943	16,11
EJA - Ensino Fundamental	464	2,30	3.140	7,29
EJA - Ensino Médio	350	1,74	892	2,07
Total	20.161	100	43.088	100,00

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

A tabela 9.4.3 revela que tanto para o ano inicial quanto para o final, o maior número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades superdotação concentra-se no ensino fundamental, com porcentagens de 82,21% e 74,37%, respectivamente. O segundo nível de ensino com maior percentual de matrículas é ensino médio com percentuais de 8,99% em 2011 e 16,11 em 2016 e é seguido pelo ensino de jovens e adultos para o ensino fundamental, 2,30% e 7,29%, pelo ensino de jovens e adultos para o ensino médio, 1,74% e 2,07% e, finalmente, pelo ensino infantil, com o menor percentual para os dois anos, com 0,77% e 0,16% das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades superdotação.

A mesma tabela também demonstra que o percentual de matrículas no ensino médio aumentou 7,12 pontos percentuais entre os anos analisados, indicando uma redução do abandono escolar desses alunos a partir do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, o número percentual de alunos matriculados no ensino de jovens e adultos para o ensino fundamental e médio aumentou 4,99 e 0,33 pontos percentuais, respectivamente, entre 2011 e 2016. As possíveis razões para este aumento já foram mencionadas anteriormente.

## **9.5 Análise da adequação das escolas estaduais para a educação especial**

A análise da adequação das escolas estaduais para a educação especial, inclusiva ou exclusiva, considerará a conveniência física, banheiros e vias adaptadas, e a presença de sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado (somente para as escolas inclusivas), a oferta de tempo integral nas escolas exclusivas, a existência de profissionais capacitados para o ensino inclusivo e de alunos com necessidades especiais, a provisão de recursos didáticos e tecnológicos de centros especializados, a informatização dos serviços escolares, a oferta do atendimento educacional especializado e a formação de centros especializados.

### **9.5.1 Infraestrutura física**

Nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a adaptação da infraestrutura física para o atendimento de alunos com necessidades especiais segue a Norma Brasileira NBR 9050/2015 da Agência Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que define os

padrões de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Dentre os principais ajustes estão: a modificação dos banheiros, a introdução de rampas de acesso e a instalação de corrimãos duplos e guarda corpos que facilitam a locomoção de pessoas com mobilidade reduzida. Também podem ser instalados pisos táteis e plataformas de elevação (somente quando a atual infraestrutura não comportar a inserção de rampas na planta).

Apesar dos padrões estabelecidos na NBR 9050, nem sempre os projetos comportam a modificação das instalações de modo completamente acessível ao atendimento de pessoas com deficiência, haja vista as limitações de edificações antigas, tombadas pelo patrimônio público<sup>10</sup> ou decorrentes dos parâmetros das normas que regem a utilização do espaço urbano.

A gestão da rede física das escolas estaduais de Minas Gerais é balizada por diagnósticos anuais realizada por técnicos, arquitetos ou engenheiros da Secretaria de Estado de Educação em todas as instituições de ensino. As informações geradas, que dizem respeito às instalações, condições de conservação, adequabilidade ao uso destinado dos cômodos e quesitos de acessibilidade, por exemplo, são inseridas no Sistema de Controle do Atendimento Escolar (SCAE) para planejamento das ações do órgão central.

Já o Censo Escolar elenca três variáveis que dizem respeito à infraestrutura física, a saber: existência de sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), de sanitários adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Os resultados dessas variáveis serão analisados nas tabelas 9.5.1.1, 9.5.1.3 e 9.5.1.5, respectivamente.

---

<sup>10</sup> No caso de edificações tombadas pelo patrimônio público, o projeto de modificações de acessibilidade deve ser encaminhado para aprovação do órgão competente (informação verbal).

Tabela 9.5.1.1 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Minas Gerais - 2011-2016

Escolas com sala de recursos multifuncionais para AEE	Ano					
	2011		2012		2013	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Sim	358	9,51	486	13,18	596	16,24
Não	3.405	90,49	3.201	86,82	3.075	83,76
Total	3.763	100	3.687	100	3.671	100

Escolas com sala de recursos multifuncionais para AEE	Ano					
	2014		2015		2016	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Sim	659	18,03	784	21,44	1.002	27,5
Não	2.996	81,97	2.872	78,56	2.642	72,5
Total	3.655	100	3.656	100	3.644	100

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

Quanto à primeira variável, observa-se que, conforme dados da Tabela 9.5.1.1, em 2011 apenas 9,51% das escolas estaduais de ensino básico relataram possuir sala de recursos multifuncionais. Já no ano de 2016 o percentual de escolas com sala de recursos era de 27,5%, representando um aumento de 17,99 pontos percentuais.

Porém, se se analisa somente as escolas com algum aluno com necessidades especiais matriculado, tem-se a tabela 9.5.1.2:

Tabela 9.5.1.2 - Escolas que possuem ao menos um aluno com necessidades especiais Matriculado com sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE) - Minas Gerais - 2011, 2016

Escolas	Ano			
	2011		2016	
	Nº abs.	(%)	Nº abs.	(%)
Com sala AEE	344	14,09	1.000	30,53
Sem sala AEE	2.098	85,91	2.275	69,47
Total	2.442	100,00	3.275	100,00

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar. Elaboração própria.

Deste modo, o percentual de escolas que possuem alunos com necessidades especiais matriculados e relatam possuir sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado é de 14,09% em 2011 e 30,53% em 2016. Portanto, observa-se, sob essa análise, maior adequação das escolas para o ensino de alunos com alguma necessidade especial em relação ao ano inicial. Com base nas escolas que possuíam algum aluno com necessidades especiais, em 2011, 15.253 alunos com necessidades especiais estavam matriculados em escolas com sala de recursos multifuncionais, já em 2016 esse número sobe para 22.868,00 alunos.

Tabela 9.5.1.3-Número de escolas da rede estadual de ensino básico com sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida - Minas Gerais - 2011-2016

Escolas	Ano					
	2011		2012		2013	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Sanitário adequado	1.466	38,96	1.590	43,12	1.719	46,83
Sem sanitário adequado	2.297	61,04	2.097	56,88	1.952	53,17
Total	3.763	100	3.687	100	3.671	100

Escolas	Ano					
	2014		2015		2016	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Sanitário adequado	1.762	48,21	1.838	50,27	1.912	52,47
Sem sanitário adequado	1.893	51,79	1.818	49,73	1.732	47,53
Total	3.655	100	3.656	100	3.644	100

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

A respeito da presença de sanitários adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, verifica-se que no período de 2011 a 2016 o percentual de escolas com banheiros adequados subiu de 38,96% para 52,47% (13,51 p.p.), conforme a Tabela 9.5.1.3.

Novamente, a tabela 9.5.1.4 apresenta os dados analisando somente as escolas que possuem algum aluno com necessidades especiais matriculado:

Tabela 9.5.1.4 - Escolas que possuem ao menos um aluno com necessidades especiais matriculado com banheiros adequados a pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE) – Minas Gerais - 2011, 2016

Escolas	Ano			
	2011		2016	
	Nº abs.	(%)	Nº abs.	(%)
Com sanitário adequado	1.071	43,86	1.793	54,75
Sem sanitário adequado	1.371	56,14	1.482	45,25
Total	2.442	100,00	3.275	100,00

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar. Elaboração própria.

Em relação a adequação dos sanitários para pessoas com deficiência, mais da metade, 54,75%, das escolas que possuem algum aluno com necessidades especiais relataram possuir banheiros adequados em 2016 contra 43,86% em 2011. Entretanto, mesmo com o aumento do número, grande parte das escolas (45,25% em 2016) ainda não possuem sanitários adequados. Assim, em 2011 15.832 alunos com necessidades especiais estavam matriculados em escolas com banheiros adequados às pessoas com deficiência, já em 2016 o número cresce para 35.324 alunos.

Finalmente, na tabela 9.5.1.5 são expostos os dados sobre as escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida:

Tabela 9.5.1.5 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – Minas Gerais – 2011-2016

(continua)

Escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Ano					
	2011		2012		2013	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Sim	1.162	30,88	1.269	34,42	1.357	36,97
Não	2.601	69,12	2.418	65,58	2.314	63,03
Total	3.763	100	3.687	100	3.671	100

Tabela 9.5.1.5 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – Minas Gerais – 2011-2016

(Conclusão)

Escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Ano					
	2014		2015		2016	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Sim	1.361	37,24	1.404	38,4	1.443	39,6
Não	2.294	62,76	2.252	61,6	2.201	60,4
Total	3.655	100	3.656	100	3.644	100

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

A melhoria no percentual de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida foi menor. Em 2011, 30,88% das escolas estaduais da rede estadual de ensino básico contavam com a variável em questão e em 2016, 39,60%, ocorrendo, deste modo, o aumento de apenas 8,72 pontos percentuais.

Mais uma vez, a análise delimitada somente para as escolas que possuem alunos com necessidades especiais matriculados revela os seguintes dados:

Tabela 9.5.1.6 - Escolas que possuem ao menos um aluno com necessidades especiais matriculado com dependências adequadas a pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE) - Minas Gerais - 2011, 2016

Escolas	Ano			
	2011		2016	
	Nº abs.	(%)	Nº abs.	(%)
Com dependências PNE	858	35,14	1.354	41,34
Sem dependências PNE	1.584	64,86	1.921	58,66
Total	2.442	100,00	3.275	100,00

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar. Elaboração própria.

A tabela 9.5.1.6 permite verificar que somente 41,34% em 2016 das escolas que possuíam algum aluno com necessidades especiais matriculado tinham dependências adequadas às pessoas com deficiência. Apesar de se verificar melhora no número de escolas entre os anos, ainda assim, a maioria dos alunos com alguma deficiência poderão enfrentar barreiras físicas

dentro das escolas, assim como qualquer pessoa que frequenta as instituições de ensino. Além disso, a quantidade de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas com dependências e vias adequadas nos dois anos foram, respectivamente, 14.048 e 28.667 alunos.

Como já mencionado, a adequação da acessibilidade nas escolas estaduais tende a ser limitada pela estrutura antiga e muitas vezes tombada, assim, isto poderia explicar a reduzida variação no período analisado.

Quanto às ações identificadas do governo de Minas Gerais, no ano de 2016<sup>11</sup>, segundo o relatório do Sistema de Controle do Atendimento Escolar (SCAE), trinta e seis escolas estaduais foram contempladas com obras de acessibilidade.

Além disso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>12</sup> (FNDE) nos anos de 2011, 2012 e 2014 transferiu recursos destinados à acessibilidade das escolas estaduais por meio do Programa Escola Acessível. A relação de recursos totais e número de municípios com escolas estaduais atendidas pode ser vista na tabela 9.5.1.7.

Tabela 9.5.1.7 - Recursos financeiros transferidos pelo PDDE / Escola Acessível do Governo Federal para as escolas estaduais mineiras - Minas Gerais - 2011, 2012, 2014

Denominação	Anos		
	2011	2012	2014
Recursos (R\$)	1.790.000,00	859.800,00	10.036.200,00
Municípios atendidos	192	63	389

Fonte: Ministério da Educação. SIMEC Módulo Público. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2017.

Outro aspecto importante da infraestrutura física das escolas diz respeito ao mobiliário fornecido pela SEE e também por programas do FNDE. Por meio dos dados disponibilizados no SIMEC, foi possível identificar que apenas Belo Horizonte teve uma escola estadual contemplada com aquisição de 70 mesas acessíveis no ano de 2012 resultante do Plano de Ações Articuladas.

Portanto, as adequações na infraestrutura das escolas estaduais foram, em sua maioria, promovidas em boa quantidade, entretanto, quanto às escolas com dependências e vias

<sup>11</sup> O relatório disponível para consulta através do site “[http://scae.educacao.mg.gov.br/sys\\_relscae/apl\\_menu/apl\\_menu.php](http://scae.educacao.mg.gov.br/sys_relscae/apl_menu/apl_menu.php)” contém apenas os dados de 2016 e 2017.

<sup>12</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela captação e distribuição de recursos para o Ensino Fundamental, contribuindo para diversos programas como o Plano Nacional do Livro Didático (EDUCACIONAL, 2017. FNDE. Disponível em: <[http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_viii.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_viii.asp)>. Acesso em: 12 jun. 2017).

adequadas para alunos com necessidades especiais não houve grande variação entre os anos. Conforme apontado, a arquitetura das instituições e a topografia de Minas Gerais podem ter contribuído para o menor resultado e limitam as ações públicas em prol da inclusão dos alunos com alguma deficiência.

### 9.5.2 Profissionais capacitados

Para a análise dos profissionais capacitados será utilizado o Relatório de Monitoramento do Atendimento Educacional Especializado, um documento que compila os cursos ministrados, elaborado pela Diretoria de Educação Especial, o Relatório de Gestão 2011-2014 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, alguns dados do Censo Escolar e informações obtidas por meio da entrevista realizada.

Em relação ao Relatório de Monitoramento do Atendimento Educacional Especializado, sua produção se deu por meio do preenchimento de 1.134 formulários para as escolas estaduais de todas as Superintendências Regionais de Ensino e de visitas em loco.

Segundo o relatório, mais da metade das escolas da rede estadual de ensino básico com matrículas de alunos com deficiência relataram possuir profissional capacitado para atendimento desses discentes no ano de 2015.

A tabela 9.5.2.1, constante no relatório, apresenta o número de escolas com profissional capacitado por tipo de deficiência.

Tabela 9.5.2.1 - Número de escolas com profissionais capacitados por tipo de deficiência de alunos matriculados na rede estadual de ensino básico - Minas Gerais – 2015

(continua)

Tipo de deficiência (Tem o estudante matriculado)	Escolas	
	Profissional capacitado	
	Sim	Não
Baixa Visão	294 (76%)	91 (24%)
Deficiência intelectual	629 (82%)	136 (18%)
Transtorno global do desenvolvimento	427 (80%)	106 (20%)
Deficiência física	346 (74%)	119 (26%)

Tabela 9.5.2.1 - Número de escolas com profissionais capacitados por tipo de deficiência de alunos matriculados na rede estadual de ensino básico - Minas Gerais – 2015 (conclusão)

Tipo de deficiência (Tem o estudante matriculado)	Escolas	
	Profissional capacitado	
	Sim	Não
Surdez	268 (77%)	80 (23%)
Cegueira	94 (73%)	35 (27%)
Altas habilidades/Superdotação	21 (66%)	11 (34%)

Fonte: Relatório de Monitoramento do Atendimento Educacional Especializado. Diretoria de Educação Especial, 2015.

O maior percentual de escolas com profissionais capacitados é para o tipo de deficiência, “deficiência intelectual” (82%) e o menor é para “altas habilidades/superdotação” (73%). Entretanto, o número de escolas sem profissional capacitado ainda representa um déficit para a educação desses alunos, apesar de existirem parcerias fomentadas pelas SREs para uso de AEEs promovidos em outras escolas, seja da rede privada, filantrópica ou municipal, como já mencionado. Neste caso, foi informado durante a entrevista realizada que haveria a possibilidade de não comparecimento do aluno ao AEE uma vez que o transporte dele seria responsabilidade da família proporcionando, deste modo, o déficit na educação dos alunos.

Outro documento analisado compila a quantidade de capacitações promovidas pela Diretoria de Educação Especial até o ano de 2016. Os dados podem ser vistos na tabela a seguir:

Tabela 9.5.2.2 – Número de capacitações promovidas pela Diretoria de Educação Especial por tipo de capacitação – Minas Gerais – 2011-2016

Tipo de Capacitação	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Deficiência Física	...	219	118	...	...	...
Deficiência Intelectual	152	118	172	108	197	50
Deficiência Visual	157	702	317	490	200	1.592
Deficiência Surdez	238	1.434	1.170	625	725	542
TOTAL	547	2.473	1.777	1.223	1.122	2.184

Fonte: Registros administrativos da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, 2017.

Com base na tabela 9.5.2.2, é notável que o número de capacitações promovidas pela Diretoria de Educação Especial aumentou a partir do primeiro ano de vigência do Plano Decenal de Educação, com variação no período de 2011 a 2016 de 299,27%, revelando maior atenção do poder público.

Já o Relatório de Gestão da SEE que congrega as principais ações da secretaria entre os anos 2011 e 2014, revela que “aproximadamente 14 mil professores participaram de capacitações na área de Educação Especial e 13.277 de Educação Especial em áreas especializadas como surdez e cegueira” (MINAS GERAIS, 2014b, p.55). Em relação à capacitação dos profissionais exclusivos do AEE o mesmo documento afirma que “no período de 2011 a 2014, a Secretaria de Estado de Educação realizou mais de 4.000 capacitações voltadas aos educadores especializados da rede pública de ensino” . (MINAS GERAIS, 2014b, p.55). Ainda é mencionada a previsão para capacitação de cinco mil professores do AEE em parceria firmada com o Ministério da Educação por meio do Plano de Ação Articulada.

Apesar disso, o Censo Escolar revela que em 2011, apenas 89 escolas possuíam professores que tiveram durante sua formação disciplinas de Libras e somente uma escola com disciplinas voltadas ao atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos que são público alvo da educação especial a às práticas educacionais inclusivas. Em 2016, os números foram, respectivamente, 29 e 6.

Contudo, durante a entrevista, foram mencionados fatos que minam os efeitos dos recursos aplicados nessa área, sendo eles, a baixa permanência dos docentes no ensino público decorrente tanto da incipiente realização de concursos públicos para provimento de professores efetivos, sendo a maioria somente designados, e o impacto da inconstitucionalidade da Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007<sup>13</sup> que desligou inúmeros professores. Além disso, a “oferta indiscriminada e muitas vezes com viés mercadológico” dos cursos de atualização em educação especial afeta os resultados esperados da política de educação especial (informação verbal).

---

<sup>13</sup> A conhecida Lei Complementar nº100, de 05 de novembro de 2007, foi julgada inconstitucional pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.876 do Supremo Tribunal Federal dado que a lei tornava “ titulares de cargos efetivos agentes públicos admitidos sem concurso público”(BRASIL, 2014d)

### 9.5.3 Recursos didáticos e tecnológicos

A provisão de recursos didáticos no que se refere à disponibilização de livros didáticos acessíveis se dá por meio do Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As obras em formato MEC Dayse ou em Braille abarcam livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários (BRASIL, 2017). Os dados disponíveis no site permitem o recorte por estado da federação, mas não é possível distinguir as obras destinadas exclusivamente para as escolas estaduais, nem qual o tipo de obra.

Além dos livros didáticos, também são previstos a disponibilização de kits para cegueira, baixa visão e comunicação suplementar alternativa e, para a escola, materiais esportivos adaptados, kit de jogos pedagógicos, equipamentos de tecnologia assistiva e mobiliários adaptados (MINAS GERAIS, 2014c). Os dados administrativos da Diretoria de Educação Especial da SEE revelam que de 2006 a 2016 foram requisitados 2.470 kits e 1.735 mobiliários ou equipamentos adaptados.

Por meio das informações coletadas em entrevista realizada no dia 19 de maio de 2017, foi informado que a provisão desses kits pode ser realizada pela própria escola a partir na provisão inicial do kit pela Estado já que os itens são simples de serem adquiridos ou formulados. A SEE disponibiliza diversos recursos tecnológicos que auxiliam no aprendizado dos alunos deficientes. Dentre os materiais distribuídos estão: leitores, ampliadores de tela e sintetizadores de voz; programas de comando de voz para cegos ou alunos com dificuldades na digitação; teclados e mouses especiais e outros materiais adaptados (MINAS GERAIS, 2014c). Segundo o Relatório de Gestão da SEE de 2011 a 2014, os materiais didáticos e equipamentos foram destinados para mais de 760 escolas estaduais.

A tabela 9.5.3.1 apresenta o quantitativo de turmas de escolas públicas de ensino básico que ofertam o ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período de 2011 a 2016.

Tabela 9.5.3.1 - Quantitativo de turmas de escolas públicas que ofertam o ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível no Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Minas Gerais - 2011-2016

Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível	Quantidade de turmas					
	Ano					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Sim	437	623	812	1.132	1.250	1.621
Varição percentual (%)	-	42,56	30,34	39,41	10,42	29,68
Varição percentual acumulada (%)	-	42,56	72,90	112,31	122,73	152,41

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

Assim, houve aumento percentual no intervalo analisado de 152,41%, existindo 1.621 turmas com a possibilidade desse ensino no último ano.

#### 9.5.4 Atendimento Educacional Especializado

Assim, os dados do Censo Escolar de 2011 a 2016 serão examinados sob a variável de existência do AEE nas escolas estaduais do ensino regular, haja vista que as escolas especiais não possuem AEE por contarem com todos os recursos necessários para o ensino durante o horário regular de aula, sejam eles referentes à infraestrutura, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e humanos. Os dados encontrados foram consolidados na tabela 9.5.4.1.

Tabela 9.5.4.1 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Minas Gerais - 2011-2016

(Continua)

Escolas	Ano					
	2011		2012		2013	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Não oferece	3.409	91,42	3.155	86,39	2.968	81,61
Não exclusivamente	354	9,49	532	14,57	702	19,30
Total	3.729	100,00	3.652	100,00	3.637	100,00

Tabela 9.5.4.1 - Número de escolas da rede estadual de ensino básico com Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Minas Gerais - 2011-2016

(Conclusão)

Escolas	Ano					
	2014		2015		2016	
	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)	Nº. Abs.	(%)
Não oferece	2.818	77,80	2.767	76,37	2.503	69,26
Não exclusivamente	837	23,11	889	24,54	1.141	31,57
Total	3.622	100,00	3.623	100,00	3.614	100,00

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar. Elaboração própria.

Assim, o percentual de escolas da rede estadual de ensino básico que ofertam não exclusivamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE) elevou-se de 9,49% para 31,57% no período analisado, representando um aumento de 22,08 pontos percentuais.

Cabe salientar que, entretanto, o AEE não seja ofertado em todas as escolas estaduais, segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino articulam com as redes municipais e filantrópicas para garantir a oferta de AEE e Sala de Recursos a todos os alunos que necessitam deste serviço, haja vista a carência de profissionais qualificados (MINAS GERAIS, 2014).

Além disso, o AEE, em consonância com a necessidade do aluno matriculado, poderá ofertar profissionais específicos como Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), Guia Intérprete (GI) e Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA). De acordo com os dados da Diretoria de Educação Especial da SEE a provisão desses profissionais durante o período analisado pode ser observada na tabela 9.5.4.2:

Tabela 9.5.4.2 - Profissionais de suporte e apoio do Atendimento Educacional Especializado – Minas Gerais - 2011 – 2016

Profissional	Ano					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Intérprete de Libras	1.136	1.256	1.300	1.315	1.108	630
Apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas	579	1.500	2.004	3.602	3.305	7.433
Guia-intérprete(*)	...	...	...	...	28	20

Fonte: Banco de dados da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2017.

(\*) Disponível somente a partir de 2015.

Verifica-se a partir da tabela 9.5.4.2 que o número de profissionais ACLTA cresceu consideravelmente no período, já o número de intérpretes de Libras reduziu praticamente à metade, porém houve redução do número de alunos que necessitassem desse apoio. Assim, percebe-se que embora o estado promova vários cursos de capacitação, o número não cobre todos os alunos com alguma deficiência, prejudicando a sua educação.

### **9.5.5 Informatização dos serviços escolares**

Em relação à informatização os serviços da administração escolar o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) já foi implantado em todas as escolas estaduais e consiste em um

banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O novo sistema beneficia alunos (que têm acesso às notas e à vida escolar), servidores (que podem acompanhar seus processos) e gestores (que terão informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções (UFJF; SIMADE, 2017, página inicial).

Portanto, a meta 6.2.6 foi totalmente cumprida. Entretanto, como o SIMADE é constantemente reformulado para atender as necessidades informativas da rede estadual de ensino (informação verbal), durante as modificações no site, o entrevistado apontou que a emissão de relatórios seria prejudicada e a realização de monitoramentos fora do sistema necessária. Assim, apesar do cumprimento da meta, seria importante que o sistema permitisse a emissão de relatórios durante os períodos de atualização, a fim de que não se comprometesse a gestão da educação especial.

### **9.5.6 Centros especializados**

Referente aos centros especializados, a meta 6.2.5 estabelece a implantação nos municípios sede das quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino e de cada microrregião do Estado de no mínimo um centro especializado com equipe multidisciplinar destinado ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em parceria com os Municípios e as organizações da sociedade civil.

Atualmente a rede estadual conta com treze centros especializados: CAP São Rafael (localizado em Belo Horizonte), CAP Montes Claros, CAP Patos de Minas, CAP Uberaba, CAP Três Corações, Núcleo Januária (somente capacitação), Núcleo Governador Valadares, CAS Belo Horizonte, CAS Montes Claros, CAS Varginha, CAS Uberaba, CAS Diamantina, Núcleo de Capacitação da Deficiência Intelectual (anexo à Escola Estadual Pestalozzi, localiza-se em Belo Horizonte). Esses centros atendem aos alunos surdos, cegos ou com deficiência visual e com deficiência intelectual, além da demanda por produção de material acessível e de capacitação de outras regionais de ensino.

Para além disso, conforme informações obtidas por meio da entrevista, a criação de centros especializados com equipes multidisciplinares para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais seria mais condizente com a articulação a nível municipal já que a maioria dos serviços necessários a constituição destes centros é de responsabilidade do Município. Apesar disso, o projeto de lei que altera o plano estadual, ainda mantém a disposição para o estado fomentar a criação desses centros em parceria com demais atores.

#### 9.5.7 Tempo integral

A ampliação da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 100% dos alunos matriculados nas escolas de educação especial. Foi verificada por meio dos dados do Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE) de cada uma das trinta escolas foram analisados separadamente. A pesquisa demonstrou que no ano de 2016 somente cinco escolas ofertavam tempo integral com atividades complementares aos seus alunos, representando 16,66% de todas as escolas especiais. A relação das escolas que ofertavam tempo integral, número de alunos atendidos nas atividades complementares e tipo de atividades desenvolvidas pode ser vista no quadro 4.

Quadro 9.5.7.1 - Relação de escolas estaduais exclusivas de educação especial que ofertam atividades de tempo integral, número de alunos atendidos e atividades ofertadas - Minas Gerais – 2016

Escolas que ofertam atividades de tempo integral	Nº de alunos atendidos	Atividades ofertadas
EE de Educação Especial Risoleta Neves	36	Artesanato popular, jardinagem e educação em direitos humanos.
Ee Dona Argentina Vianna Castelo Branco	27	Artesanato popular.
Ee Pestalozzi	30	Artesanato popular.
Ee Professor Aires da Mata Machado	2	Ambientes de redes sociais.
Ee Sandra Risoleta de Lima Hauck	34	Artesanato popular, atletismo e danças.

Fonte: Sistema Mineiro de Avaliação Escolar, 2017. Elaboração própria.

Contudo, o Censo Escolar também permite verificar o número de escolas estaduais exclusivas que ofertam ensino integral, ou seja, com no mínimo 7 horas (considerando-se a soma do período de escolarização e da atividade complementar realizada no contraturno). Assim, verifica-se que 18 instituições oferecem o ensino integral para pelo menos parte de seus alunos, representado 60% das escolas exclusivas. Matriculados nelas, apenas 397 alunos participam de atividades complementares no contraturno.

Portanto, mesmo com o maior número de escolas estaduais exclusivas apurado por meio do Censo Escolar em relação aos dados do SIMAVE, a quantidade de alunos atendida ainda é incipiente e necessita de maior fortalecimento.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As noções de deficiência são diversas para casa sociedade e diferem-se no tempo, assim, em alguns momentos a deficiência era tida como um castigo divino e algo a ser repellido ou combatido (WALBER;SILVA, 2006), em outros, a ciência a apontava como déficit, falta de saúde ou anormalidade e determinava os tratamentos mais adequados para suprimi-la ou remediá-la, nesse aspecto, as pessoas com deficiência eram confinadas em instituições que proovessem os melhores cuidados à elas (SASSAKI, 2010; ARANHA, 1995; BORGES, 2015), e, finalmente, quando se concebe a deficiência não como tragédia individual, mas como resultante da própria diversidade humana que enfrenta barreiras sociais construídas em períodos que determinavam um padrão de ser humano e de comportamento, a sociedade é chamada a rever seus valores, práticas e costumes em prol da inclusão de todas as pessoas, inclusive aquelas que vivenciam a deficiência.

O então modelo médico de deficiência, foi muito promovido no início do desenvolvimento científico em que vários estudos sobre as anormalidades e os tratamentos disponíveis foram testados em instituições específicas, apesar de inicialmente a proposta ser a cura das pessoas com deficiência, o modelo ensejou várias transgressões aos direitos dessas pessoas, ainda que se entendesse ser resultado da deficiência e não das práticas direcionadas a esses indivíduos. Como foi demonstrado, o tratamento geralmente desconsiderava os aspectos sociais e emocionais, promovendo o encarceramento, a dependência e o estigma social (CAPUCHA, 2010; DINIZ, 2000;FRANÇA, 2013).

Em contraposição ao modelo médio de deficiência, o modelo social, proposto pela UPIAS motivou grandes transformações da sociedade a fim de que as pessoas com deficiência pudessem ser vistas enquanto seres humanos, e não somente como pacientes ou desvalidos, tal como os demais, detentores dos mesmos direitos e com necessidades muito próximas às das pessoas sem deficiência, na maioria dos casos. Os preconceitos, barreiras e práticas assistencialistas deveriam ser abandonados para se alcançar uma sociedade mais inclusiva. O modelo, como ressaltado, não prescrevia o fim dos tratamentos, mas estipulava que acima de tudo a atenção médica deveria considerar primordialmente a pessoa, suas potencialidades e capacidades e suas necessidades exclusivas, promovendo ao máximo a autonomia (BAMPI, 2010; ENFIELD; HARRIS, 2003 FRANÇA, 2013).

Em meio à modificação de paradigmas explicitado acima, a educação dos alunos com deficiência evoluiu da completa exclusão do ambiente escolar até a inclusão completa

desses discentes nas escolas regulares. Em um primeiro momento, o ensino de crianças e jovens com alguma “anormalidade” se deu em ambientes análogos àqueles destinados às pessoas sem deficiência, porém em locais segregados e exclusivos. A ideia da normalização era tornar a vivência das pessoas com deficiência a mais próximo possível da vida “normal”, porém teve como resultados a perpetuação de práticas assistencialistas, a educação de menor qualidade e a promoção da dependência e estigmas sociais (SASSAKI, 2010; STAINBACK, 1999).

No segundo momento, sob o prisma do *mainstreaming*, os alunos com deficiência eram inseridos em momentos e locais específicos junto aos demais de modo a compensar as desigualdades existentes entre os dois grupos. Apesar da integração momentânea, as diferenças entre os dois tipos de alunos ainda permaneciam muito evidentes e fortes, dado que a interação com os alunos sem deficiência se dava em atividades em que os alunos com deficiência eram considerados aptos a atingir em alguma medida os resultados dos demais (CERQUEIRA, 2003 *apud* BERNARDES, 2010. Ocorria assim, um ensino paralelo, sem a mesma qualidade do ensino comum.

Finalmente, compreendeu-se que a inclusão se fazia necessária a fim de que os alunos com deficiência obtivessem o máximo do que a educação poderia ofertar e de que os modelos anteriores eram inadequados não somente para o alunado com necessidades especiais, mas para todo o corpo escolar (BAMPI, 2010; SASSAKI, 2010; STAINBACK, 1999).. A inclusão prevê a contínua reflexão das práticas, valores e costumes do ambiente escolar para que sejam identificadas barreiras simbólicas ou físicas que prejudicam o acesso, permanência e participação de qualquer cidadão. Deste modo, tem-se uma escola que se atenta para o aprendizado e para a formação de pessoas que tenham os princípios da cidadania, cooperação, respeito e dignidade da pessoa humana, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e desenvolvida (MANTOAN, 2006; MANTOAN, 2013; STAINBACK, 1999).

Sendo assim, o alcance de um ensino inclusivo aberto e preparado para qualquer indivíduo requer modificações no currículo, na formação dos professores, no papel das escolas especiais e na infraestrutura das escolas, citando apenas os aspectos principais.

De modo a auxiliar a implementação dessas modificações de forma mais articulada e efetiva, todos os planos estudados continham uma parte ou meta específica para a educação especial. Verifica-se, contudo, que em relação ao Plano Nacional de Educação de 2001, Plano Decenal de Educação de Minas Gerais de 2011, Plano Nacional de Educação de 2014 e a proposta de alteração do PDE, existem diferenças que evidenciam o próprio desenvolvimento da educação especial e sua incorporação em toda a sociedade, tal como a

alteração das nomenclaturas utilizadas (integração por inclusão) e na delimitação de metas mais específicas e melhor detalhadas. Além disso, a atenção às escolas especiais ainda permanece (exclusivamente por opção da família), porém o foco é maior para a inclusão em classes regulares.

A análise específica do Plano Decenal de Educação revelou uma atenção ainda elevada às escolas especiais, com o estabelecimento de padrões básicos para escolas exclusivas (meta 6.2.1), ampliação do tempo integral (meta 6.2.4) e informatização dos serviços escolares (meta 6.2.6). A meta 6.2.5 prevê a implantação de centros especializados com equipe multidisciplinar. As demais metas são destinadas às escolas estaduais como um todo: implantação de padrões básicos do atendimento educacional especializado (meta 6.2.2), e universalização do atendimento educacional especializado nas escolas regular (meta 6.2.3), que indica a orientação para a educação inclusiva.

Apesar da existência de três metas relativas às escolas de educação especial, entre os anos 2011 e 2016 o número de matrículas na modalidade de ensino educação especial substitutiva reduziu 28,43% , quatro escolas especiais foram fechadas e o percentual de alunos matriculados no ensino inclusivo da rede estadual aumentou de 78,45% para 92,78% do total de matrículas de alunos com necessidades especiais. Assim, verifica-se que as escolas estaduais avançaram muito na inclusão sob o aspecto das matrículas.

Contudo, em relação à provisão de tempo integral nas escolas estaduais, avançou-se muito pouco. Segundo o Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE), apenas cinco das trinta escolas exclusivas ofertavam tempo integral e o número de alunos atendidos era reduzido. O Censo Escolar, em seu turno, indica a presença de 18 instituições exclusivas que ofertam ensino integral (mais de sete horas diárias ou 35 horas semanais) com atendimento a 397 alunos. Portanto, mesmo com o maior número de escolas indicado pelo EducaCenso, ainda assim é reduzida a oferta de ensino integral, sendo necessárias maiores ações nessa área a fim de melhorar a qualidade do ensino desses alunos em relação a seus pares. Por sua vez, segundo informação verbal, o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), já está implantado em todas as escolas estaduais.

Quanto aos centros especializados, até o momento existem treze instituições, porém, conforme informação obtida por meio da entrevista realizada, a organização de tais centros condiz mais com a articulação a nível local, coordenando os serviços de saúde, assistência e outros.

No que diz respeito à adequação das escolas regulares, principalmente na infraestrutura física, os resultados divergem a cada aspecto. A presença de sala de recursos multifuncionais aumentou 179% entre os anos (de 358 para 1.002 escolas), o percentual de escolas com banheiros adequados à pessoas com deficiência passou de 38,96% para 52,47%, porém, em relação às escolas com vias adequadas à alunos com necessidades especiais, a variação foi mais tímida, passando de 30,88% para 39,6%. Como já mencionado, as modificações na infraestrutura das escolas estaduais é mais complexa em razão das limitações da arquitetura antiga da maioria das instituições e da topografia irregular de Minas Gerais. Mesmo assim, há a possibilidade da instalação de tecnologias que reduzam as barreiras físicas e ainda a alternativa de se matricular o aluno na escola mais próxima que contenha estrutura mais adequada. E vale salientar, que conforme demonstrado ainda existe um grande déficit nas escolas estaduais tornando imperativo o planejamento de ações mais enérgicas no âmbito da infraestrutura física das escolas.

Em relação à provisão de profissionais capacitados, o relatório produzido pela Diretoria de Educação Especial (DEE) em 2015 indicou que mais da metade das escolas são contempladas. Também se identificou o esforço constante do poder público na promoção de capacitações, com média de 1.500 capacitações promovidas somente pela DEE a cada dois anos. Contudo, tais esforços são recorrentemente perdidos em razão da forma de contratação dos profissionais e da alta rotatividade. Assim, novamente cabe maior atenção na provisão de soluções para esse quadro de alta rotatividade de modo a não comprometer o ensino de alunos com deficiência.

Já a análise da disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, os dados disponíveis eram mais escassos. Os resultados reunidos revelam que de 2006 a 2016 foram requisitados 2.470 kits e 1.735 mobiliários ou equipamentos adaptados e entre 2011 e 2014, segundo o relatório de gestão, mais de 760 escolas estaduais foram contempladas com recursos tecnológicos. Além disso, segundo o Censo Escolar, em 2011, 437 escolas ofertavam o ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível indicando que elas possuíam os instrumentos necessários para tal ensino, já em 2016, o número de escolas aumentou para 1.621.

Finalmente, em relação ao atendimento educacional especializado, o número de escolas que o ofertam não exclusivamente aumentou de 354 instituições em 2011 para 1.141 escolas, demonstrando uma boa evolução, mas ainda aquém do necessário.

Entretanto, ainda que a rede pública tenha avançado, em maior ou menor medida, na inclusão de alunos com deficiência, o Censo Demográfico de 2010, ainda aponta para a

desigualdade de acesso e permanência na educação se comparada às pessoas sem deficiência, 9,65% e 8,06% da população que não frequenta escola ou creche, respectivamente. Também é importante o fato de que a diferença entre os percentuais revela-se maior no início da vida escolar e nos anos finais. Isso tanto prejudica a criança em seu desenvolvimento nas próximas séries como contribui para a preservação de desigualdades sociais com a maior evasão de jovens com deficiência.

Outro aspecto relevante de se notar, é o descumprimento do monitoramento do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, que apesar de não refletir a interrupção das ações governamentais, compromete a identificação de pontos deficitários e que promovem a exclusão, a gestão democrática e a publicização dos resultados alcançados. A maior parte dos dados foi obtida por meio do Censo Escolar, sendo que muitos setores da SEE se reportaram somente a ele, ainda que existam sistemas próprios de acompanhamento, mas seus resultados aparentam não ser condensados ou, no mínimo, publicizados de forma esquemático, prevalecendo a disponibilidade de notícias no site institucional. Deste modo, uma maior atenção para este aspecto é necessária para o próximo Plano Estadual de Educação.

Por meio do desenvolvimento desta monografia, foi possível perceber que o estado de Minas Gerais adota, sob os aspectos pesquisados, o princípio da educação inclusiva, porém conciliado à opção da família em matricular o aluno em escolas exclusivas. Apesar dos resultados apresentado aqui, existem outras possibilidades de se analisar a inclusão nas instituições de ensino, tal como o desempenho de alunos com necessidades especiais e o aproveitamento das possibilidades dentro da escola por esses alunos, que refletiriam melhor a situação desses alunos no ambiente escolar, porém, não se adequariam ao escopo desta monografia.

Portanto, este trabalho traçou o desenvolvimento da educação especial em Minas Gerais no período de vigência do Plano Decenal de Educação, buscando as principais barreiras para o atingimento das metas estipuladas que certamente repercutem na qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência. Deste modo, esta pesquisa apresenta um estudo sistematizado com recorte temporal de curto prazo, mas que demonstra a possibilidade de grandes modificações como a maior prevalência de matrículas no ensino inclusivo de alunos com deficiência se comparada ao ano inicial. Além disso, deixa um alerta para que os futuros planos educacionais sejam monitorados constantemente e os resultados divulgados de forma sistematizada à toda a população, a fim de que se promova um ambiente de aprendizado transparente e efetivo no âmbito da educação.

Apesar disso, os dados levantados nessa pesquisa refletem apenas parte das ações necessárias para a promoção de uma educação realmente inclusiva, sendo necessários estudos posteriores que analisem a dinâmica entre os diversos atores da escola, evidenciando os aspectos positivos e, principalmente, aqueles que se constituem em barreiras mais intangíveis à inclusão. Outras pesquisas também poderão abordar as modificações na educação especial ocorridas em cada Superintendência Regional de Ensino com vistas a identificar as disparidades na oferta do ensino e possibilidades de balanceamento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel Chaves. Intervenção precoce focada na criança ou centrada na família e na comunidade?. **Revista Análise Psicológica**.2004. p.65-72. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/130/pdf>>. Acesso em: 14 jun 2017.

AQUINO, Yara. Depois de três anos de discussão, PNE é aprovado em 2014. **EBC**. 2014. Disponível em:<<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/12/depois-de-tres-anos-de-discussao-pne-e-aprovado-em-2014>>. Acesso em: 14 jun 2017.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jul. 2017.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). **Anexo do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte: 2009. Disponível em:<[http://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2009/planoEducacao/docs/anexo\\_planodecena.pdf](http://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2009/planoEducacao/docs/anexo_planodecena.pdf)>. Acesso em: 14 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Diário do Legislativo**. Quarta-feira, 23 de novembro de 2016. ALMG: Belo Horizonte, 2016. p. 41-43. Disponível em:<[http://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo\\_diario\\_legislativo/pdfs/2015/02/L20150228.pdf](http://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2015/02/L20150228.pdf)>. Acesso em: 21 de mai de 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação**. Belo Horizonte: 2017. Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/acompanhe/eventos/hotsites/2009/planoEducacao/forum\\_tecnico.html](http://www.almg.gov.br/acompanhe/eventos/hotsites/2009/planoEducacao/forum_tecnico.html)>. Acesso em: 14 jun 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 2.882 de 2015. Parecer de 1º turno. Belo Horizonte, 2015. Disponível em:<[https://www.almg.gov.br/atividade\\_parlamentar/tramitacao\\_projetos/documento.html?a=2015&n=2882&tipoProjeto=PROJETO%20DE%20LEI&s=PL&link=%2Fproposicoes%2Fpesquisa%2Favancada%3Fexpr%3D%28PL.201502882045%5Bcodi%5D%29%5Btxmt%5D%26pesqProp%3Dtrue](https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/documento.html?a=2015&n=2882&tipoProjeto=PROJETO%20DE%20LEI&s=PL&link=%2Fproposicoes%2Fpesquisa%2Favancada%3Fexpr%3D%28PL.201502882045%5Bcodi%5D%29%5Btxmt%5D%26pesqProp%3Dtrue)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – **ABNT. NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 3 ed. 148 p. Disponível em:<<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2017.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. ANPED, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_07\\_19\\_1427-7299-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_07_19_1427-7299-1-PB.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2016.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema da deficiência. Artigo de revisão. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto: 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt\\_22.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **De anormais a excepcionais: história de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 296 p.

BORGES, Gabriela Silva Braga; FLORES, Maria Marta Lopes; TARTUCI, Dulcéria. **O papel da escola especial nos vários contextos da Educação especial: da segregação a inclusão**. In: Congresso Nacional da Educação. XII. Paraná, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21599\\_10121.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21599_10121.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: Congresso Federal. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Federal. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Brasília: Congresso Nacional. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. a. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Federal, 2015. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. a. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. a. **Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 01 jun 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. b. Ministério da Educação. Modificações curriculares de pequeno porte. In: **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>> . Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. c. Ministério da Educação. Modificações curriculares de grande porte. In: **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>> . Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555 de 5 de junho de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASILb. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil 2000 – 2015**. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 14 jun 2017.

\_\_\_\_\_.c. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_.b. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Decreto legislativo n. 186 de 30 de março de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 11 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 12 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

\_\_\_\_\_.d. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº4.876/DF – Distrito Federal. Relator : Ministro Dias Tofoli. Brasília, 2014d. Disponível em:<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6272695>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011a. Livro eletrônico.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos**. Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 278-287, out. 2011b. Disponível em:<<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2938/2036>>. Acesso em: 12 jun 2017

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2011.8.ed.

CABRERA, Maritza Marín. **Diversidad y educación especial**. 2007. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/1941/194119235006.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49. São Paulo, 2003. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CAPUCHA, Luíz. Inovação e justiça social: políticas activas para a inclusão educativa. **Sociologia: problemas e práticas**. n. 63. p.25-50. Disponível em:< <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2435>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

CRUZ FILHO, José Juvenal. **Entrevista concedida pelo Diretor da Escola Estadual São Rafael**. Belo Horizonte, 2003. Disponível em:<[http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2003/edicao-25-agosto/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAgo2003\\_Entrevista.pdf](http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2003/edicao-25-agosto/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2003_Entrevista.pdf)>. Acesso em: 12 jun 2017.

DIAZ, Félix et al. (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Scielo Books. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:<<http://static.scielo.org/scielobooks/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285.pdf>>. Acesso em: 07 jun 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**. São Paulo:Brasiliense, 2007 .Disponível em:<<http://www.jorgeamaro.com.br/diniz-o-que-e-deficiencia-2.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. PNE em movimento. Brasília: INEP, 2016. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+-+Pol%C3%ADtica+de+Estado+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira/2cbb3d59-497d-45a8-a5af-d3bbe814336e?version=1.2>>. Acesso em: 13 jun 2017.

ENFIELD, Sue; HARRIS; Alison. **Disability, equality and human rights**: a training manual for development and humanitarian organisations. Oxfor: Oxfam GB, 2003. Disponível em:< <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/disability-equality-and-human-rights-a-training-manual-for-development-and-huma-115363>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ENSINANDO E APRENDENDO EM SALA DE RECURSOS. **Escolas já podem fazer solicitação on-line de Atendimento Educacional Especializado para 2010**. 2009. Disponível em:< <http://ensinandoeaprendendoemsaladerecursos.blogspot.com.br/2009/08/escolas-ja-podem-fazer-solicitacao-on.html>>. Acesso em: 14 jun 2017.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. **Análise da influência da UNESCO e do Banco Mundial na educação especial inclusiva brasileira**. Disponível em:< [http://www.canal6.com.br/x\\_sem2016/artigos/2A-10.pdf](http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/2A-10.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017

FRANÇA, Thiago Henrique. Modelo social de deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**. v. 17, n. 31. São Paulo, 2013, p. 59-73. Disponível em:< <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF) **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: 1990. Disponível em:< [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 02 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. 27ª reunião. Grupo de trabalho educação especial. ANPED, 2004. Disponível em:< <http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t1510.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GUIMARAES, Alexandre Sidnei. Educação especial: do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” à educação dos portadores de necessidades especiais.in: **Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois. Os cidadãos na Carta Cidadã.** Brasília: Senado Federal, 2008. p. 215-237. Disponível em:< [https://www.researchgate.net/publication/311518732\\_EDUCACAO\\_ESPECIAL\\_DO\\_ATENDIMENTO\\_EDUCACIONAL\\_ESPECIALIZADO\\_AOS\\_PORTADORES\\_DE\\_DEFICIENCIA\\_A\\_EDUCACAO\\_DOS\\_PORTADORES\\_DE\\_NECESSIDADES\\_ESPECIAIS](https://www.researchgate.net/publication/311518732_EDUCACAO_ESPECIAL_DO_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_AOS_PORTADORES_DE_DEFICIENCIA_A_EDUCACAO_DOS_PORTADORES_DE_NECESSIDADES_ESPECIAIS)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

HARRIS, Alison; ENFIELD, Sue. **Disability, equality and human rights: a training manual for development and humanitarian organisations.** Oxford: OXFAM, 2003.

**INCLUSÃO:** revista da educação especial.Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

\_\_\_\_\_: revista da educação especial.Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010.** 2017. Resultado da amostra. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em:< [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm)>. Acesso em: 12 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA).** 2017. Disponível em:< <https://sidra.ibge.gov.br/home/ipca/brasil>>. Acesso em: 12 jun 2017.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Autores Associados,1992, 2. ed.

LICHT, Flavia Boni; SILVEIRA, Nubia (Org). **Celebrando a diversidade: pessoas com deficiência e direito à inclusão.** Planeta educação. São Paulo, 2010. Disponível em:< <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/Celebrando-Diversidade.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

LOUREIRO, Vera Regina, *et al.* Intervenção precoce e estimulação global de crianças com deficiências e atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor: um programa de extensão. **Revista Raízes e Rumos.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015. p. 187-204. Disponível em:<<http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/5123/4618>>. Acesso em: 14 jun 2017.

MAIA, William. Aprovação do PNE está emperrada há dois anos por disputa de interesses, dizem especialistas. **UOL Educação**. 2013. Disponível em:<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/04/para-especialistas-disputa-de-interesses-emperra-aprovacao-do-novo-pne.htm>>. Acesso em: 14 jun 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Grupo Summus, 2006.

MANTOAN. (Org.). **Para um escolar do século XXI**. [recurso eletrônico]. Campinas: UNICAMP/BCCL,2013.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015. Livro eletrônico.

\_\_\_\_\_. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**. v.1 n.2. Uberaba: UNIUBE, 2001. p. 1-19 Disponível em:<<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32/515>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

MARIGA, Lilian; MCCONKEY, Roy; MYEZWA, Hellen. **Inclusive education in low-income countries: a resource for teacher educator, parent trainers and community development workers**. OSLO: Atlas Alliance, 2014. Disponível em:<[http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive\\_Education\\_in\\_Low\\_Income\\_Countries.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive_Education_in_Low_Income_Countries.pdf)> . Acesso em: 12 nov. 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva in MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Tófilo Alves. (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.25-38. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2017.

MATOS, Selma Noberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Dossiê temático. Currículo e Prática Pedagógica. **Revista Praxis Educacional**. Vitória da Conquista: UESB, 2014. v.10, n.16, p. 35-59. Disponível em:<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>>. Acesso em: 10 out. 2016.

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

MINAS GERAISa. **Lei n. 19.481, de 12 de janeiro de 2011.** Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Assembleia Legislativa de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2011a. Disponível em:< <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&comp=&ano=2011>>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 22.257, de 27 de julho de 2016.** Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, 2016 . Disponível em:<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=22257&ano=2016>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

MINAS GERAIS. **Projeto de lei nº 2.882, de 17 de setembro de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE – e dá outras providências. Diário do Legislativo: Belo Horizonte, 2015. Disponível em:<[http://www.almg.gov.br/atividade\\_parlamentar/tramitacao\\_projetos/texto.html?a=2015&n=2882&t=PL](http://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2015&n=2882&t=PL)>. Acesso em: 14 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **b. Decreto n 45.536, de 27 de janeiro de 2011.** Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011b. Disponível em:< <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=Dec&num=45536&ano=2011>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação – CEE. **Parecer nº 424, de 27 de maio de 2003.** Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2003. Disponível em:<[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D\\_parecer\\_424\\_educacao\\_especial.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D_parecer_424_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 01 jun 2017

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013.** Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em:<[http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5962&Itemid=>](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5962&Itemid=>)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. **Minas Inclui - Plano Estadual de Direitos da Pessoa com Deficiência.** Belo Horizonte, 2013. Disponível em:<[http://social.mg.gov.br/images/stories/caade/Plano\\_Estadual\\_Direitos\\_Pessoa\\_Deficiencia.pdf](http://social.mg.gov.br/images/stories/caade/Plano_Estadual_Direitos_Pessoa_Deficiencia.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **a. Projeto Incluir.** 2014. Disponível em:< <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/1207-projeto-incluir>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **b. Relatório de Gestão da Secretaria de Estado de Educação 2011-2014.** Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO\\_GESTAO\\_COMPLETO\\_WEB.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf)>. Acesso em: 30 mai 2017.

\_\_\_\_\_. **c. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <[http://seeeAcesso em: 17 jun. 2017.nsinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5959](http://seeeAcesso em: 17 jun. 2017.nsinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos. Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF). **Inclusão escolar do aluno com deficiência na rede regular de ensino.** Belo Horizonte: MPMG, 2007. Disponível em: <[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPIJ/docs/26.\\_Manual\\_Inclus%C3%A3o\\_Escolar\\_de\\_Crian%C3%A7a\\_com\\_Defici%C3%A7%C3%A3o\\_MPMG.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPIJ/docs/26._Manual_Inclus%C3%A3o_Escolar_de_Crian%C3%A7a_com_Defici%C3%A7%C3%A3o_MPMG.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza et al. **Inclusão social: professores preparados ou não?. Polêmica.** Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>>. Acesso em: 01 jun 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO (UNESCO). **Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos.** França: UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?.** Brasília: UNESCO Brasil, 2016. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/portuguese\\_version\\_of\\_rethinking\\_education\\_towards\\_a\\_global/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/portuguese_version_of_rethinking_education_towards_a_global/)> Acesso em: 08 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline.** Bangkok: UNESCO Bangkok, 2009. 154 p. Disponível: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (WHO). **Relatório mundial sobre a deficiência.** World Health Organization, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo, 2012. 334 p.

\_\_\_\_\_. Towards a common language for functioning, disability and health. **The international classification of functioning, disability and health**. Gênova: 2002. Disponível em:<[http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginners\\_guide.pdf](http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginners_guide.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ORTIZ, Maria del Carmen. La educación especial a través de la mirada de.... **Jornadas de Universidades y Educación Especial**, 2001. Disponível em:<<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11096>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

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

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (Org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Reunião Anual da ANPED. 29. Grupo de trabalho: educação especial. n.15. Caxambu, 2006. Disponível em:< <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2107--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

POONAM; SANGWAN, Sheela. A developmental approach in special education. *Journal of Indian Education*.v. 36, n. 4. New Delhi, 2011, p. 18-32. Disponível em:<<http://learningportal.iiep.unesco.org/en/notice/T1408366690>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. **A questão da criança abandonada na capital mineira desde o início do século XX e a atuação de Helena Antipoff na década de 1930**: a influência do modelo suíço. 7º seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". São Paulo. Disponível em:< [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/H/Heulalia%20charalo%20rafante.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/H/Heulalia%20charalo%20rafante.pdf)>. Acesso em: 12 jun 2017.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva.São Paulo: Summus, 2006.

SAMPAIO, Cristiane T. ; SAMPAIO, Sônia Maria R.. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. Disponível em:<<http://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2017.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século xxi. **Inclusão**: revista da educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 7-18. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SANTOS, Maressa Valente dos. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado profissional). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013. Disponível em:< <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1054/1/maressavalentedosantos.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010 8ed.

SAYED, Yusuf; SOUDIEN, Crain. (Re)framing education, exclusion and inclusion discourses: limits and possibilities. **IDS Bulletin**. v. 34. n.1, 2003. Disponível em:< <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1759-5436.2003.tb00055.x/abstract>>. Acesso em 15 mai.2017

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. **Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal**. Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em:< <http://www.simposioesta dopoliticass.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Natalí Sala da Silva; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira. **Convivendo com a diferença**: a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 3. 2012. Disponível em:< <http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20-%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%3%87A.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

STUBBS, Sue. **Inclusive education**: where there are few resources. Manchester: Altas Alliance, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS (TCEMG). **Auditoria operacional nº 923.936**. Gestão Escolar e Infraestrutura das Unidades Públicas de Ensino Médio em Minas Gerais. TCEMG: Belo Horizonte, 2015. Disponível em:< <http://www.tce.mg.gov.br/img/2016/Acordao%20923936.pdf>>. Acesso em: 21 de mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Sistema Mineiro de Avaliação Escolar**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Juiz de Fora, 2017. Disponível em:< <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

WALBER, Vera Beatriz; SILVA, Rosane Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2006. p.29-37. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2009.