

EDUCAÇÃO **ESPECIAL**

**CENÁRIOS
PERSPECTIVAS
E PRÁTICAS**

Organizadoras
Aline Maira da Silva
Morgana de Fátima Agostini Martins

Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas



Obra realizada com recursos advindos do Programa de Apoio à Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Proap/Capes/MEC)

Aline Maira da Silva
Morgana de Fátima Agostini Martins
(Organizadoras)

Educação Especial:
cenários, perspectivas e práticas

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Aline Maira da Silva; Morgana de Fátima Agostini Martins [Orgs.]

Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 266p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0061-3 [Impresso]

978-65-265-0062-0 [Digital]

1. Educação especial. 2. Cenários. 3. Perspectivas. 4. Práticas. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação	9
Aline Maira da Silva Morgana de Fátima Agostini Martins	
Considerações acerca de dispositivos alternativos para a escrita por alunos com paralisia cerebral	15
Adriana Moralles Geresa Ferreira Lourenço	
Tecnologias assistivas: estratégia de inclusão escolar na rede pública de ensino de Belém-PA	33
Angela Costa de Sousa Amélia Maria Araújo Mesquita	
Plano centrado na pessoa com deficiência intelectual: possibilidades de enriquecimento das práticas escolares	51
Eduarda Nunes Mariani Bolson Sabrina Fernandes de Castro Iasmin Zanchi Boueri Eliana da Costa Pereira de Menezes Elisiane Perufo Alles	
Plano de ensino individualizado para alunos com transtorno do espectro do autismo	71
Morgana de Fátima Agostini Martins Priscila de Carvalho Acosta Kaio da Silva Barcelos	

O direito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista nos contextos municipais de Fortaleza/CE e Curitiba/PR	87
Laura Ceretta Moreira Robéria Vieira Barreto Gomes Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto	
Letramento literário: desafios para os surdos	105
Ana Júlia Costa Chaves Silva Isa Regina Santos dos Anjos Maria Dolores Fortes Alves	
Interrogativas às famílias nas pesquisas sobre a política de inclusão escolar	117
Keisyani da Silva Santos Enicéia Gonçalves Mendes Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	
A relação escola e família do aluno com deficiência na perspectiva dos gestores	137
Maria Beatriz Blanco Santana Rodrigues Aline Maira da Silva Andressa Santos Rebelo	
A alfabetização Freireana de jovens e adultos com deficiência em instituição de ensino especializada em Belém	155
Amanda Lamas Ivanilde Apoluceno de Oliveira	

Consultoria colaborativa como modelo de serviço de apoio para práticas inclusivas em contextos escolares	173
Lurdes Fabricio de Oliveira Maria de Fátima Joaquim Minetto Iasmin Zanchi Boueri Sabrina Fernandes de Castro Cassandra Fontoura Fiori Peron	
Judicialização da inclusão escolar da pessoa com deficiência	189
Cristiane da Costa Carvalho Washington Cesar Shoiti Nozu	
Elementos históricos e políticos que configuram a Educação Especial no estado de Minas Gerais	201
Josiane Pereira Torres Jáima Pinheiro de Oliveira	
Educação inclusiva em Marabá-Pará: avaliações de professores do ensino comum sobre o contexto de práticas	223
Lucélia Cardoso Cavalcante Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima Henrique Silva de Souza	
Índice remissivo	249
Sobre as autoras e os autores	251

Elementos históricos e políticos que configuram a educação especial no estado de Minas Gerais

Josiane Pereira Torres
Jáima Pinheiro de Oliveira

Introdução

Historicamente, no Brasil, a escolarização de estudantes do chamado público-alvo da Educação Especial (PAEE) se caracterizou por serviços de caráter paralelo ao ensino regular, principalmente por meio de classes especiais e escolas especiais. Esse tipo de assistência reforçou (e ainda reforça) uma compreensão de que esse estudante não poderia se beneficiar de uma escolarização junto aos demais colegas. Essa percepção, por sua vez, considera que a deficiência impõe importantes especializações e individualizações para atender esses estudantes.

Com os avanços científicos, novas compreensões e pesquisas acerca dessas temáticas começaram a questionar os modelos que previam a escolarização desses estudantes de forma separada do ensino regular, o que também impulsionou o movimento de inclusão escolar. Dessa forma, esses questionamentos recaem sob o sistema escolar que não se encontra preparado para lidar com a diversidade presente na escola, não só relacionada às deficiências, mas também às mais diversas características que fazem parte do ser humano. A partir disso, surgem novas reflexões em relação às possibilidades de modelos de serviços e de concepções curriculares que garantam a escolarização de qualidade para todos, respeitando-se essa diversidade.

Dentro desse contexto, esse capítulo pretende reforçar essas novas perspectivas, apresentando um panorama geral de elementos históricos e o percurso de escolarização de estudantes do PAEE no estado de Minas Gerais, a partir de uma análise de alguns dados de matrículas disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para este estado. Portanto, o propósito central deste capítulo é traçar um panorama da configuração da Educação Especial no estado de MG.

Desenvolvimento

Aspectos do contexto histórico da Educação Especial em Minas Gerais com destaque para a origem de instituições especializadas

Borges et al. (2020) em um trabalho iconográfico recente, descreveram sobre as fases da Educação Especial no estado de MG. Os autores alertam, no entanto, para o fato de que essa divisão sugerida em fases, é meramente para auxiliar a compreensão dos acontecimentos de cada época, haja vista, por exemplo, que até os dias de hoje ainda há classes especiais. Além disso, podemos observar também que as concepções sobre deficiência ou sobre o processo de desenvolvimento e de escolarização das pessoas com deficiência ainda são muito distintas não só em relação ao nosso estado, mas em relação a todo o país.

Nesse trabalho desenvolvido por Borges et al. (2020), os autores dividem em três fases essa história, sendo a primeira delas relacionada ao estabelecimento e criação de classes especiais nas escolas públicas de Belo Horizonte; a segunda fase é destacada pela substituição das classes especiais pelas instituições especializadas e, claro, nem todas com caráter escolar; e, por fim, a terceira fase destaca os impulsos de uma pretensa perspectiva inclusiva nas escolas regulares, que tem avanços a partir da década de 1990, em todo o país.

A partir do momento que o PAEE teve o direito de frequentar a escola regular, em classes comuns, garantido (BRASIL, 1988; 1996; BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2015, dentre outros), para muitos a

deficiência passou a ser mais um dos entraves do processo de escolarização, muito embora sejam poucos os casos nos quais essa condição exija uma atenção especializada. Mas a garantia desse direito impulsionou e tem impulsionado, nas últimas décadas, inúmeros esforços de pesquisa com o intuito de tentar mostrar que qualquer projeto de escola com perspectiva inclusiva requer uma transformação, especialmente, em relação às mudanças de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. Portanto, acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitem as suas especificidades e ajudam a lidar com elas.

Falando um pouco mais da fase 1, é necessário destacar a chegada de Helena Antipoff ao país, especificamente em Belo Horizonte, em 1929. Essa pesquisadora Russa foi convidada pelo governo de Minas Gerais, à época, para dirigir um Laboratório de Psicologia e ministrar disciplinas dessa área numa Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Essa escola tem a ver com os novos pressupostos de formação e aperfeiçoamento de professores para realizarem processos seletivos que culminaram em diagnósticos de normalidade e anormalidade para justificar o não acesso à escola para algumas camadas populares (JANUZZI, 2006). De maneira geral, esses processos funcionavam como mecanismo de seleção social e deram origem a muitos casos de deficiência e de debilidade mental, expressão bastante utilizada à época (JANUZZI, 2006).

Foi a partir dessas concepções, que os trabalhos de Helena Antipoff tiveram início, com a criação de classes especiais, em Minas Gerais. Para essa pesquisadora essas classes deveriam se diferenciar das demais, a partir de procedimentos de avaliação e intervenção inovadores. Essas intervenções deveriam ter implicações diretas na aprendizagem efetiva dessas crianças diagnosticadas como “anormais”. As primeiras classes especiais no estado foram criadas a partir de 1931 (BORGES et al, 2020).

No ano seguinte, seria fundada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, também como iniciativa de Helena Antipoff. Essa sociedade não tinha fins lucrativos e se dedicava integralmente à assistência de crianças “anormais”. Nessa associação estavam presentes

profissionais das mais diversas áreas, tais como: medicina, direito, engenharia, dentre outras. Essa associação atuava junto ao poder público e foi ela que deu origem a outras instituições com o mesmo caráter pelo país e que tinham foco na assistência à saúde e à educação de crianças com deficiência. Vale destacar que o “Ensino Emendativo” surgiu nessa instituição, a partir de 1934, já com *status* de Instituto Pestalozzi. Apesar de crescerem pelos estados, com o passar do tempo, a responsabilidade por essas instituições foi transmitida aos estados e isso as enfraqueceu, em termos de infraestrutura e funcionamento (JANUZZI, 2006).

Esse período foi marcado pela segregação, pois as classes especiais, mesmo quando estavam dentro das escolas públicas, eram completamente separadas das demais e funcionavam como uma espécie de serviço específico para essas crianças e/ou adolescentes. Há relatos de que essa segregação também era visível em relação a outros aspectos, tais como: os materiais destinados a essas classes, ausência de investimentos em relação à formação de professores dessas classes, dentre outros. Isso não contemplava as ideias trazidas por Helena Antipoff que preconizava exatamente o contrário, ou seja, que era necessário investir numa formação diferenciada e especializada para atender às demandas desse público “anormal” (JANUZZI, 2006).

Essas divergências culminaram em mudanças propostas que originaram a fase 2 desse percurso histórico, a saber: a criação de instituições especializadas. Na fase 2 desse processo de escolarização das crianças com deficiência, portanto, aparecem as primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Borges et al. (2020) descrevem que em Minas Gerais, a primeira APAE foi aberta em São Lourenço, no ano de 1956.

Portanto, trata-se de um período no qual a segregação permanece, ainda que tenha sido mencionada na primeira versão das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), a possibilidade de a educação dos chamados “excepcionais”, à época, ocorrer no sistema geral de educação. Nessa época também eram empreendidos muitos esforços do governo em relação às iniciativas

privadas que tivessem como finalidade a assistência à saúde e à educação dessas pessoas, inclusive com campanhas nacionais. Nas palavras de Borges et al. (2020), “De certa forma, o governo se eximiu da responsabilidade de se ocupar da educação das crianças com deficiência, transferindo ao setor privado, nesse caso o filantrópico, a responsabilidade por tal empreitada (p. 142).”

Observamos, portanto, que em termos práticos, a modalidade de Educação Especial configurou-se como um sistema paralelo e segregado de ensino por muito tempo, com foco para o atendimento especializado dos sujeitos com deficiência e daqueles com problemas graves de aprendizagem e/ou de comportamento. Quando tomamos por base leituras críticas com dados detalhados sobre o processo histórico de atenção à escolarização dessas pessoas, a exemplo da que é feita por Januzzi (2006), é possível verificar que, além de muito tardio, a esse processo esteve atrelada uma compreensão sobre a deficiência de “defeito ou falha” inerente ao sujeito e que, por isso, ele precisava ser “ajustado”. Isso é observado a partir do “ensino emendativo”, cuja conotação é a de suprir essa falha ou esse defeito. E, infelizmente, essa compreensão ainda circula tanto em formações, quanto práticas profissionais, inclusive com nomenclaturas que ainda utilizam termos como “normal” e “anormal” para se referir a esses sujeitos com deficiência. Esses mecanismos foram muito fortemente atrelados ao fracasso escolar em décadas seguintes e serve de base para uma compreensão construída socialmente para a deficiência mental (MENDES, 1996), hoje, deficiência intelectual.

Finalmente, no que podemos chamar de fase 3 desse período e que coincide com os pressupostos que circulam em todo o país, com algumas particularidades nos estados, chegamos à década de 1990, na qual começaram a surgir algumas das implicações da perspectiva da Educação inclusiva difundida mundialmente.

Essa perspectiva surge em razão de novas demandas e expectativas sociais das pessoas com deficiência e, principalmente, dos avanços em relação à concepção de escola como instituição de prática democrática. A partir disso, os profissionais do campo da

Educação Especial voltaram, ainda mais, seus esforços para a busca de outras formas de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência e, principalmente, de obter alternativas de absorção dessas pessoas nas redes de ensino regular (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2013). Com isso o princípio da equidade passa a ser o foco, pois é necessário garantir oportunidades a todas as pessoas, independentemente, se elas possuem ou não marcadores físicos, linguísticos, sensoriais, intelectuais, dentre outros.

E é nessa fase de construção de uma perspectiva inclusiva, tanto educacional, quanto social que nos encontramos hoje, com processos de ressignificação de grande parte dos professores e de profissionais que atuam direta ou indiretamente com pessoas que possuem deficiência. É preciso, cada vez mais, difundir os princípios políticos e filosóficos da Educação Inclusiva, bem como sobre os papéis políticos, pedagógicos e sociais que cada um possui em relação à presença da diversidade humana dentro da escola e na sociedade, de modo geral. (MARINHO; OMOTE, 2017). Enfatizamos as pessoas com deficiência, mas especialmente em relação à cultura escolar, estamos nos referindo também ao público-alvo da Educação Especial, assim denominado nas políticas públicas vigentes.

Caracterização das matrículas do estudante público-alvo da Educação Especial em Minas Gerais, no período de 1996 a 2020

O enfoque desse tópico é apresentar resultados de uma análise das características educacionais referentes ao público-alvo da Educação Especial¹⁶ no estado de Minas Gerais, a partir dos indicadores oficiais do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram considerados para

¹⁶ Conforme Rebelo e Kassar (2018) foram várias as denominações para tratar essa população ao longo dos anos, porém nesse artigo considera-se a nomenclatura público-alvo da Educação Especial em atenção a orientação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo essa a política em vigência até a presente data.

análise, os indicadores de matrículas para Minas Gerais, o tipo (espaços segregados ou comuns) prioritário dessas matrículas ao longo do período estudado e o comportamento entre as etapas da Educação Básica. Esse tipo de estudo, com propósito de analisar os indicadores oficiais, é importante para conhecer a realidade global do país e ainda de uma realidade específica, no caso desse capítulo, a realidade do estado de Minas Gerais. Januzzi (2009) acrescenta, que conhecer essa realidade pode ainda contribuir para a formulação e reformulação de políticas públicas, segundo o autor, “É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sob e um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.” (JANNUZZI, 2009, p. 15).

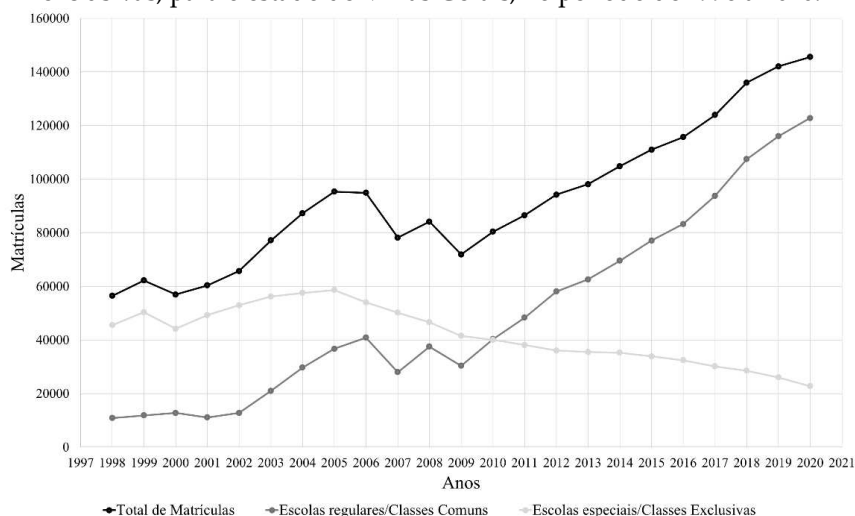
Há registros referentes ao PAEE no Brasil a partir de 1974, conforme já apontado por outras pesquisas (REBELO; KASSAR, 2018), no entanto, para esse capítulo considerou-se os registros disponíveis atualmente na página eletrônica do Inep, a partir do ano de 1998, destacando que foi possível observar certa continuidade no registro das informações originais. De maneira geral, percebe-se ao longo dos anos, que ocorre modificações e/ou inclusões de informações nos registros, as quais serão destacadas no texto, quando relevantes.

Na figura 1 é apresentado o percurso das matrículas dos estudantes do PAEE para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020. Vale ressaltar que para esse texto, optou-se por apresentar os dados de matrículas em um mesmo gráfico, assim como o MEC tem utilizado comumente. Porém, destacamos que mesmo que os termos utilizados para referir-se aos espaços de matrículas, em essência, tenham o mesmo sentido, é importante destacarmos que houve uma mudança na forma de denominar esses espaços. Ou seja, para o período de 1998 a 2006 os registros faziam a distinção dos espaços de escolarização como: *Escolas exclusivamente especiais ou em classes especiais de Escola Regular e Classes Comuns com ou sem sala de recursos*; e para o período de 2007 até 2020 a denominação utilizada é: *Classes Exclusivas e Classes Comuns*. Nesse texto, utilizaremos os termos *Escolas regulares/*

Classes comuns para referir-se aos espaços comuns, e em contraste o termo Escolas especiais/Classes exclusivas para referir-se as matrículas em espaços segregados.

Segundo a legislação atual (MINAS GERAIS, 2020), o estado de Minas Gerais prevê o direito à matrícula do estudante PAEE em escolas, classes ou turmas da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades de ensino (art. 6º) e ainda considera essa matrícula como compulsória para esse público, indicando a não possibilidade de negativa de vaga (art. 7). E em documento de 2005, entende que as escolas especiais devem ser destinadas “exclusivamente aos alunos com severas deficiências e condutas típicas” (MINAS GERAIS, 2005, p. 4), garantindo que os demais frequentem as chamadas *escolas inclusivas*, as quais, na compreensão do estado devem se adequar, a fim de romper com as barreiras para plena inclusão escolar desses estudantes.

Figura 1 - Matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial em Escolas regulares/Classes Comuns e em Escolas especiais/classes exclusivas, para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020.



Fonte: Elaborado com base em MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica - Brasil, 1998 a 2020.

Vale a ressalva de que embora esse estudo considere o ano de 1998 como ponto de partida das análises, no ano de 1996 foram registrados 32.098 estudantes do PAEE matriculados no estado de Minas Gerais, e em 1997 havia 73.257 matrículas na Educação Especial, sendo 36.973 registradas em outro tipo de atendimento. Considerando os registros desses dois anos, para o estado mineiro percebe-se um crescimento considerável do registro de matrículas desse público.

Dos registros originais desses dois anos, é perceptível que os dados disponibilizados não contemplam de forma explícita o lócus de matrícula desses estudantes para esses anos, ou seja, não é possível desagregar as matrículas em classe comuns de outros tipos de atendimento.

A partir do gráfico, observa-se que o estado de Minas Gerais acompanha comportamento similar ao Brasil no que diz respeito às matrículas do PAEE, conforme estudos que discutem o comportamento dessas matrículas a nível nacional (KASSAR; REBELO, 2018). Em relação aos espaços de escolarização, nota-se a predominância nos espaços segregados (*Escolas exclusivamente especiais ou em classes especiais de Escola Regular*) considerando o marco inicial de 1998 e foi assim por 12 anos no estado, até que se observa a partir do ano de 2005 queda ano a ano no número de matrículas nesses espaços.

No que diz respeito às matrículas nos espaços comuns, nota-se períodos de oscilações entre quedas e aumentos, de forma mais expressiva, entre os anos de 2006 e 2007, foi possível identificar uma brusca queda de 31,5%, no entanto, entre o ano de 2007 e 2008 esses números se recuperam chegando a um aumento de 34%. E, a partir de 2009, as matrículas nos espaços comuns indica uma tendência de aumento nos próximos anos, até que em 2010 assistimos a completa inflexão do lócus prioritário de matrículas para o PAEE em MG.

Nos anos posteriores, os registros de matrículas nos espaços comuns superam os dos espaços segregados. No Brasil, foi possível acompanhar essa inversão de matrículas da Educação Especial

entre os anos de 2007 e 2008, a partir desses anos as matrículas em classes comuns superam as matrículas em classes exclusivas, ou seja, a maior parte dos estudantes do PAEE passaram a frequentar espaços comuns diminuindo a frequência em ambiente de natureza segregado (classes especiais + escolas exclusivas), assim como já discutido em outros estudos (REBELO; KASSAR, 2018).

Esse comportamento evidencia o que já é amplamente discutido na literatura, que a ênfase do lócus de escolarização do PAEE no país tem mudado ao longo dos anos, o que também ocorreu para o estado mineiro. Esse efeito pode ser considerado um avanço, considerando que o país manteve tradicionalmente as escolas especializadas ou classes especiais como lócus, prioritário, de escolarização do PAEE. Em grande parte, esse efeito é resultado de um movimento político delineado a partir do ano de 2003, com programas e ações do Governo Federal ocasionando alterações nas legislações “que emergiram programas e ações que tinham como objetivo ampliar o acesso à escolarização em classes comuns de escolas regulares aos alunos do PAEE” (SANTOS; MENDES, 2021, p. 1327), e ainda não pode-se descartar o papel de movimentos internacionais, os quais contribuíram com esse movimento da ampliação do acesso desses estudantes em ambientes comuns de escolarização.

É importante considerar que o impacto de uma política nacional, nesse caso promovida por programas e ações do Governo Federal, pode sofrer variações a depender dos contextos locais e da realidade de cada estado, dadas as particulares locais. Nesse sentido, percebe-se que para o estado de Minas Gerais a inflexão do lócus prioritário de matrículas do PAEE como sendo as classes comuns ocorreu particularmente em 2010, dois anos após ter ocorrido no montante de matrículas do país.

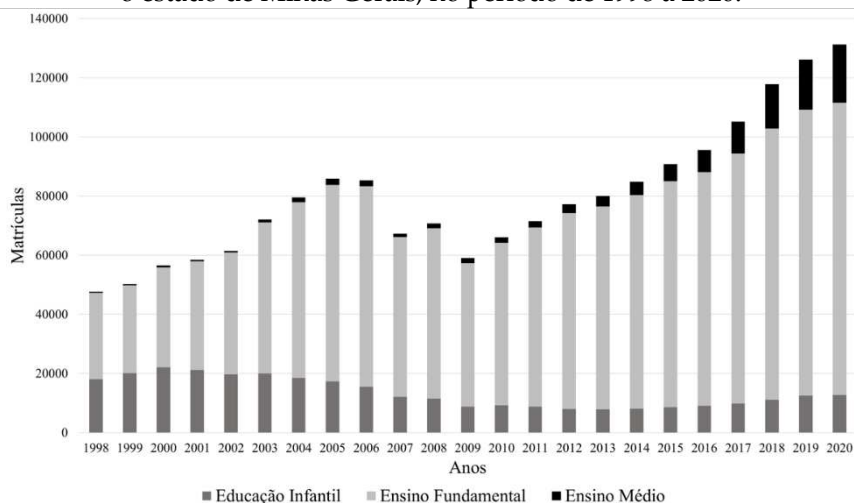
Entre o intervalo estudado, o estado de Minas Gerais vivenciou um crescimento nas matrículas em espaços comuns de mais de 1000% enquanto para os espaços segregados houve uma queda de aproximadamente 50% para o mesmo período. Observa-se que o crescimento mais considerável das matrículas em espaços

comuns ocorreu na virada do ano de 2002 para o ano de 2003, como pode ser observado na figura 1, registrando uma taxa de 63,9% de crescimento. A hipótese da prevalência de matrículas do PAEE em espaços segregados por tanto tempo, é a de que tradicionalmente o Brasil mantém o protagonismo para essas instituições potencializando a terceirização e consequentemente reduzindo a ação do Estado de assumir a função de garantir a escolarização desse público.

O estado de MG, em particular, também tem registros históricos que o tornam pioneiro na criação de instituições especializadas, conforme vimos no começo desse capítulo. Além disso, a Constituição do estado mantém a previsão de apoio, pelo Poder Público, às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos (MINAS GERAIS, 2021). Os próprios documentos oficiais nacionais em vigência mantêm a possibilidade de manutenção dessas matrículas nessas instituições juntamente com os espaços comuns, quando na garantia do acesso à escolarização destaca que “preferencialmente” (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996) pode ocorrer na rede regular de ensino, sem descartar outras possibilidades e dando abertura para a privatização.

O gráfico apresentado na figura 2 exibe o cenário das matrículas do PAEE em Minas Gerais, segundo as etapas da Educação Básica, para o período de 1998 a 2020.

Figura 2 - Matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial em Escolas regulares/Classes Comuns e em Escolas especiais/classes exclusivas, segundo as etapas da Educação Básica, para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020.



Fonte: elaborado com base em MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica - Brasil, 1998 a 2020.

Para o período estudado, nota-se oscilações das matrículas para as três etapas, a Educação Infantil (Creche + Pré-escolar) vivenciou frequentemente essas oscilações, sendo as quedas mais regulares do que os aumentos, durante o período. Essa realidade já foi identificada para o contexto nacional (SARAIVA, TORRES, ROCHA, 2021). Para essa etapa, a tendência de queda das matrículas é perceptível, principalmente, a partir do ano de 2005, e os registros dos anos posteriores não voltam a atingir os anteriores. O Ensino Fundamental vivencia um aumento de 3,4% entre 1998-2020, e é possível notar que para todo o período, a maior concentração das matrículas do PAEE encontra-se nessa etapa da Educação Básica.

Em relação ao Ensino Médio, embora os dados revelem que essa etapa teve maior aumento no número de matrículas, correspondendo a 56,8% no período, nota-se que os estudantes que

concluem o Ensino Fundamental não têm ingressado na mesma proporção no Ensino Médio. O que corrobora o fato de que para o PAEE, ocorre um afunilamento das matrículas no Ensino Médio em relação ao número de matrículas do Ensino Fundamental, evidenciando uma realidade de que o PAEE ainda não consegue ultrapassar o Ensino Fundamental. Esse fato é um dos indicativos de que a escola não tem ofertado as condições para permanência, aprendizagem e sucesso na escolarização do PAEE, visto que se mostram insuficientes para que eles avancem para níveis mais elevados de escolarização. Sobre esse afunilamento das matrículas no Ensino Médio, outros estudos identificaram para âmbito nacional (MELETTI, RIBEIRO, 2014; BUENO, 2016).

É fato de que há um aumento das matrículas ao longo dos anos, o que ocorre a nível nacional e para todas as localidades do país, conforme discutimos anteriormente para o contexto do estado de MG (figura 1). E esse crescimento tem sido usado pelo Ministério da Educação como subsídio para exaltar o “sucesso” da política de inclusão escolar, “[...] mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2014, p. 25). No entanto, como bem problematiza Mendes (2019), a inclusão escolar pode contemplar tanto o ato ou o efeito de incluir esse estudante na escola regular, e nesse contexto pode assumir,

tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação (MENDES, 2019, p. 66).

Considerando esse raciocínio, embora considere-se que o ato da matrícula revela a conquista de um direito que foi negado e questionado por anos, preferimos interpretar a inclusão escolar

como algo que transcende esse ato e garante condições adequadas para a permanência, aprendizagem e sucesso desses estudantes. Assim, eles poderão experienciar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205), ou seja, é necessário enfatizar o efeito dessa escolarização a longo prazo.

No que diz respeito ao lócus de oferta dentre essas etapas, a partir da análise dos dados e resultados apresentados na tabela 1, nota-se situações particulares entre o lócus prevalente das matrículas (espaços comuns ou segregados) segundo cada etapa de ensino, as quais foram acompanhando o contexto político delineado em todo o período.

Tabela 1 – Distribuição de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, segundo as etapas da Educação Básica distribuídas em Escolas regulares/Classes Comuns e em Escolas especiais/classes exclusivas, para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020.

ANO	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Escolas Regulares/Classes	Escolas especiais/Classes	Escolas Regulares/Classes Comuns	Escolas especiais/Classes Exclusivas	Escolas Regulares/Classes	Escolas especiais/Classes
1998	3,7%	96,3%	33,9%	66,1%	89,6%	10,4%
1999	4,2%	95,8%	35,4%	64,6%	97,0%	3,0%
2000	4,7%	95,3%	32,9%	67,1%	97,2%	2,8%
2001	5,1%	94,9%	25,8%	74,2%	94,2%	5,8%
2002	6,6%	93,4%	26,4%	73,6%	92,0%	8,0%
2003	9,7%	90,3%	34,9%	65,1%	96,1%	3,9%
2004	10,2%	89,8%	43,3%	56,7%	97,3%	2,7%
2005	13,1%	86,9%	47,7%	52,3%	97,8%	2,2%
2006	15,4%	84,6%	52,3%	47,7%	97,7%	2,3%
2007	16,9%	83,1%	41,9%	58,1%	95,4%	4,6%
2008	21,4%	78,6%	53,3%	46,7%	100%	-
2009	26,2%	73,8%	50,3%	49,7%	100%	-
2010	36,2%	63,8%	59,6%	40,4%	100%	-

2011	47,5%	52,5%	64,9%	35,1%	100%	-
2012	54,4%	45,6%	71,9%	28,1%	100%	-
2013	57,2%	42,8%	75,3%	24,7%	100%	-
2014	64,7%	35,3%	78,8%	21,2%	100%	-
2015	71,7%	28,3%	81,0%	19,0%	100%	-
2016	76,8%	23,2%	82,5%	17,5%	100%	-
2017	79,9%	20,1%	84,6%	15,4%	100%	-
2018	83,6%	16,4%	85,7%	14,3%	99,8%	0,2%
2019	87,0%	13,0%	86,7%	13,3%	100%	-
2020	89,3%	10,7%	88,1%	11,9%	100%	-

Fonte: Elaborado com base em MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica - Brasil, 1998 a 2020.

Para a Educação Infantil do estado de MG, por exemplo, nota-se que por muitos anos a prevalência das matrículas foi nos espaços segregados (Escolas especiais/Classes Exclusivas), ocorrendo a inversão recentemente no ano de 2012. Para o Ensino Fundamental, em 2006 as matrículas em espaços comuns superam os espaços exclusivos, visto que para os anos anteriores a maioria das matrículas permaneceu nas Escolas Exclusivamente Especializadas. No entanto, em 2007 ocorre nova inversão quando as matrículas em espaços segregados volta a superar as matrículas nos espaços comuns, porém, a partir de 2008 os espaços comuns ocupam a maioria, permanecendo até 2020. Já para o Ensino Médio durante todo o período, as matrículas em classes comuns manteve a prevalência e sempre em quantidades significativamente maiores que as matrículas em espaços exclusivos.

Embora os dados de matrículas do PAEE no Ensino Médio sejam consideravelmente inferiores em MG em relação às demais etapas, os resultados indicam que essa etapa foi a primeira a conseguir universalizar as matrículas em classes comuns, considerando o contexto local de MG.

Considerações finais

O estado mineiro tem em suas raízes históricas a criação de instituições especializadas para atender o PAEE, além de personalidades pioneiras as quais deixaram sua marca na história da Educação Especial, como por exemplo Helena Antipoff. Esse capítulo se propôs a traçar um panorama da configuração da Educação Especial no estado de Minas Gerais, trazendo também alguns elementos históricos. Consideramos que tal objetivo foi atingido, no entanto, novos estudos são válidos contemplando outros elementos e discussões.

A partir dos dados e das discussões apresentados, reiteramos a importância de investimento em políticas públicas no estado de forma a universalizar a escolarização dos estudantes do PAEE nas escolas regulares e de impulsionar ações e programas que visam à permanência e o aprendizado desses estudantes nesses espaços, consequentemente, investindo na formação de professores, com uma construção de uma cultura inclusiva nas escolas.

Essa universalização é inquestionável, visto que a partir dos dados nota-se uma diminuição das matrículas do PAEE na Educação Infantil e, historicamente, o estado registra baixo índice de matrículas desses estudantes no Ensino Médio. Embora o enfoque da política nacional atual recaia na oferta do AEE como modelo de serviço tamanho único para inclusão escolar na escola regular, a literatura aponta outras possibilidades que visam otimizar a atuação do professor regente quando o planejamento e atuação ocorrem na perspectiva da colaboração (MENDES, ZERBATO, TORRES, SANTOS, 2020; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014), e ainda estratégias (SANTOS, MENDES, 2021; ZERBATO, MENDES, 2021) são apontadas como potenciais aliadas para gestão do currículo numa perspectiva que contemple a diversidade característica da natureza humana.

Em tempo, é preciso atenção quanto aos investimentos destinados à Educação Especial, isso porque, segundo relatório elaborado por um grupo de deputados federais (Comex/MEC -

Comissão Externa de acompanhamento do Ministério da Educação) que acompanham as ações e gastos do Ministério da Educação e que foi publicado recentemente, não houve investimento satisfatório destinado à Educação Especial no país durante o período de 2019-2021, principalmente, no que se refere à destinação de recursos para os programas de Salas de Recursos Multifuncionais e programa Escola Acessível.

Em contrapartida, o mesmo relatório revela o esforço do Governo Federal para aprovação do Decreto nº. 10.502 de 2020 denominada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida¹⁷, indicando um projeto de política de segregação e exclusão que busca ser (re)instaurada no país. Os resultados desse relatório são problemáticos, uma vez que comprometem diretamente os estados e municípios na manutenção dos investimentos direcionados para a Educação Especial, logo, o estado de MG certamente sentirá os reflexos.

É importante, ainda, monitoramento constante quanto as tentativas do país em devolver o protagonismo às instituições especializadas no que diz respeito à escolarização do PAEE, o que a ciência demonstrou historicamente como uma perspectiva ineficaz (BUENO, 2016; MENDES, 2019) no que diz respeito a plena oferta de escolarização para o PAEE. E, considerando que Minas Gerais tem histórico na manutenção de Escolas e Instituições especializadas, a aprovação de uma política nos moldes do decreto nº. 10.502 (BRASIL, 2020) pode ser uma motivação para o estado reconfigurar sua política segundo o que pressupõe o decreto.

Concordamos com Mendes (2019), no sentido de que não há necessidade de extinção de serviços especializados, porém, há necessidade de uma política que defina com clareza os papéis dos serviços existentes a serem destinados ao PAEE não tirando a escola regular como figura prioritária desse processo, visto que a

¹⁷ Até a data de finalização da escrita desse capítulo o Decreto encontrava-se suspenso, a partir de decisão do Supremo Tribunal Federal (STF).

maior parte dos estudantes PAEE pode e deve ser escolarizada nesse espaço, garantindo seu direito fundamental à Educação.

Além disso, a intersetorialidade é necessária em muitos aspectos, pois é papel dela também ajudar na garantia e no acesso aos direitos sociais básicos das pessoas e, portanto, a articulação entre esses serviços é fundamental.

Referências

BORGES, A. A.; CAMPOS, R. H.; FREITAS, P. V. (Orgs). **Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico**. 1. ed. FAE/UFMG, 249p. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações. 1988.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 01 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica 1998-2020**. Brasília: Inep, 1998-2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção I, p.17. 2009.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: Questões conceituais e de atualidade São Paulo: EDUC, 2016.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.24, p.51-68, 2018.

MARINHO, C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v.30, p. 629–641, 2017.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

- MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019.
- MENDES, E. G. Deficiência Mental: um rótulo a procura de significado. **Vivência (UFRN)**, Florianópolis, v. 18, p. 9-23, 1996.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos - SP: EDUFSCar, v. 1. 160p. 2014.
- MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (Orgs.). **Da Teoria à Práxis: Vivenciando a Colaboração no Dia a Dia Escolar**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v. 1. 172p. 2020.
- MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01/2005** - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Publicada no diário oficial de MG em 09 de abril de 2005.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. 2020.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.496/2020**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Secretaria do Estado de Educação, Belo Horizonte, 2021.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, 2018.
- RELATÓRIO CEXMEC, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2118141

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Teias**, v. 22, p. 40-50, 2021.

SANTOS, V.; MENDES, E. G. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1325-1342, 2021.

SARAIVA, A. M. A.; TORRES, J. P.; ROCHA, F. M. **A educação da primeira infância no Brasil**: tendências, desafios e cenários atuais. In: OLIVEIRA, J. P.; MATA, S. P.; BLANCO, M. B. (Orgs.) Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar. São Carlos/SP: Editora De Castro, 2021.

ZERBATO, A.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e pesquisa**, v. 47, p. 1-19, 2021.