



## A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES ESPECIAIS NO BRASIL: SEGREGAÇÃO E CAPACITISMO<sup>i</sup>

Margareth Diniz<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6852-5389>

Cintia Marques de Queiroz Oliveira<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6707-423X>

### RESUMO

Esse artigo analisou a relação entre a longa história de segregação à qual as pessoas com deficiência foram submetidas durante seus processos de escolarização no Brasil e o cenário da Educação Especial, a partir de estudo de caso em Ouro Preto/MG. Nesta análise, verificamos documentos legais e políticas públicas, além de dados de matrículas obtidos no Censo da Educação Básica, entre 2007 e 2020, o que tornou possível perceber que a atuação da APAE no atendimento de estudantes com deficiência se mantém hegemônica, apesar das transformações paradigmáticas ocorridas no Brasil e do crescente aumento do número de matrículas em outras redes de ensino. Conforme dados do IBGE de 2010 (revistos em 2018), 6,7% da população têm algum tipo de deficiência. São cerca de 14 milhões de brasileiros, um número expressivo, porém, cotidianamente, não é difícil encontrar discursos e atitudes que reforçam a exclusão das pessoas com deficiência, reafirmando atitudes capacitistas.

**Palavras-chave:** Escolarização; Inclusão; Educação Especial; Segregação; Capacitismo.

### THE SCHOOLING OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND SPECIAL NEEDS IN BRAZIL: SEGREGATION AND CAPACITISM

### ABSTRACT

This article analyzed the relationship between the long history of segregation to which people with disabilities were subjected during their schooling processes in Brazil and the Special Education scenario, based on a case study in Ouro Preto/MG. In this analysis, we verified legal documents and public policies, in addition to enrollment data obtained from the Basic Education Census, between 2007 and 2020, which made it possible to perceive that APAE's performance in serving students with disabilities remains hegemonic, despite the transformations paradigms that occurred in Brazil and the increasing number of enrollments in other education networks. According to IBGE data from 2010 (revised in 2018), 6.7% of the population has some type of disability. There are about 14 million Brazilians, an expressive number, however, on a daily basis, it is not difficult to find discourses and attitudes that reinforce the exclusion of people with disabilities, reaffirming capableist attitudes.

**Keywords:** Schooling; Inclusion; Special Education; Segregation.

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - MG. E-mail: <[margareth@ufop.edu.br](mailto:margareth@ufop.edu.br)>.

<sup>2</sup> Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente é professora da rede particular de ensino do município de Mariana - MG. E-mail: <[cintia.queiroz.oliveira@gmail.com](mailto:cintia.queiroz.oliveira@gmail.com)>.

## LA ESCOLARIZACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y NECESIDADES ESPECIALES EN BRASIL: SEGREGACIÓN Y CAPACITISMO

### RESUMEN

Este artículo analizó la relación entre la larga historia de segregación a la que fueron sometidas las personas con discapacidad durante sus procesos de escolarización en Brasil y el escenario de la Educación Especial, a partir de un estudio de caso en Ouro Preto/MG. En este análisis, verificamos documentos legales y políticas públicas, además de datos de matrícula obtenidos del Censo de Educación Básica, entre 2007 y 2020, que permitieron percibir que la actuación de la APAE en la atención de estudiantes con discapacidad sigue siendo hegemónica, a pesar de las transformaciones de paradigmas ocurrido en Brasil y el creciente número de matrículas en otras redes educativas. Según datos del IBGE de 2010 (revisados en 2018), el 6,7% de la población tiene algún tipo de discapacidad. Hay cerca de 14 millones de brasileños, un número expresivo, sin embargo, en el día a día, no es difícil encontrar discursos y actitudes que refuercen la exclusión de las personas con discapacidad, reafirmando actitudes capaces.

**Palabras clave:** Escolarización; Inclusión; Educación Especial; Segregación.

### INTRODUÇÃO

Compreender as desigualdades presentes no contexto educacional brasileiro como fruto de um processo social e histórico é essencial para o estabelecimento de estratégias de superação de paradigmas limitantes e concepções que considerem a diversidade e a diferença como ponto de partida do processo educativo.

A longa história de segregação e exclusão sociais à qual as pessoas com deficiência estiveram sujeitas impactou possibilidades educacionais, mesmo após os avanços científicos que foram verificados a partir do início da Idade Moderna (CAMPOS; SOUZA, 2019), pois a educação sempre foi considerada um privilégio, do qual a maior parte dos estudantes da Educação Especial foram completamente excluídos. Ao longo da história brasileira, esse processo foi fortemente marcado por “serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em instituições especiais privadas, de caráter filantrópico e em classes especiais do sistema público de ensino” (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 176).

Este artigo busca analisar a relação entre a longa história de segregação à qual as pessoas com deficiência foram submetidas durante seus processos de escolarização no Brasil e o cenário da Educação Especial atual, usando como estudo de caso a análise de documentos legais e políticas públicas do município de Ouro Preto/MG, em relação à educação e à pessoa

com deficiência, bem como os dados dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Censo da Educação Básica do referido município, no ano de 2020.

## **A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: RECORTES HISTÓRICOS**

Silva (2016) considera que a história do tratamento dado à deficiência no Brasil não foi muito diferente daquela observada nos países europeus. De acordo com Abdalla (2016), desde o período Colonial até o século XIX, o Brasil permaneceu na fase de exclusão. Não havia nenhuma atenção à educação das pessoas com deficiência, relegadas às Santas Casas de Misericórdia (criadas a partir de 1543), que se encarregavam da população pobre, doente e crianças abandonadas (ABDALLA, 2016).

As primeiras iniciativas institucionais de uma educação para pessoas com deficiência datam do Império, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, por Dom Pedro II (que, em 1891, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant – IBC); a criação, em 1857, do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (que, em 1957, tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), bem como o início do tratamento especializado para deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (atualmente Hospital Juliano Moreira), em 1874. Essas iniciativas foram pontuais, voltadas para o atendimento de pessoas cujas particularidades destoavam muito do comportamento socialmente aceito no período, enquanto outras, com deficiências menos evidentes, eram apenas incorporadas socialmente, sem que houvesse qualquer iniciativa de lhes propiciar educação, o mesmo tratamento dado ao restante da população pobre do país na época (VINCENTIN; MELETTI, 2016).

O início do período republicano trouxe uma nova preocupação com a escolarização no Brasil, dado o papel que a educação pública poderia desempenhar na formação de uma identidade nacional. Mesmo que a importância da educação estivesse evidenciada na Constituição de 1891 e na Constituição de 1824, o crescimento das matrículas permaneceu lento, sendo restrito às proximidades dos centros urbanos, ao passo que o grande contingente populacional, continuava sem acesso ao sistema escolar (KASSAR, 2013).

Kassar (2013) reafirma o importante papel das instituições privadas de atendimento especializado, que surgiram no País no início do século XX e cuja atuação se

mesclava, e, até mesmo, se confundia, com o do atendimento público, graças à abrangência e gratuidade de muitos de seus serviços. Essa colaboração entre iniciativa privada e poder público no que tange à educação de pessoas com deficiência permaneceu inalterada ou incentivada pelas legislações criadas nos anos posteriores. Como exemplos, podemos citar a instalação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, criada em 1932, a partir da iniciativa da psicóloga e pedagoga Helena Antipoff e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (VICENTIN; MELETTI, 2016; SILVA, 2016).

As transformações ocorridas no cenário político, econômico e social brasileiro da primeira metade do século XX, com a industrialização nascente e uma crescente urbanização, colocou como necessidade o estabelecimento de políticas para ampliar a escolarização da população. Isto pode ser verificado ao se analisar a Constituição de 1934, que determina, de forma inédita até então, em um texto constitucional, como competência da União o estabelecimento de diretrizes da educação nacional (KASSAR, 2013). Do ponto de vista científico, estavam em alta naquele momento histórico investigações a respeito da “anormalidade” e suas implicações no processo educativo, de forma que encontrar e distinguir pessoas com características divergentes daquilo que era socialmente aceito foi difundido no pensamento médico-pedagógico de diversos países, inclusive no Brasil. Com efeito, com a justificativa da criação de classes mais homogêneas, foram estabelecidas classes especiais em escolas públicas, bem como o incentivo à atuação de entidades e instituições filantrópicas de cunho segregador.

A fundamentação do atendimento educacional às pessoas com deficiência se configurou como um direito a partir da criação da Lei nº 4.024/61- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1961), mais especificamente, em seus artigos de número 88 e 89 (ABDALLA, 2016). Por essa legislação, o atendimento educacional das pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, no interior da rede regular de ensino, embora tenha mantido a previsibilidade e o incentivo a iniciativas de instituições particulares, desde que atendidos os requisitos dos conselhos estaduais de Educação.

Mendes (2010) destaca que, após a promulgação dessa Lei, observou-se um grande crescimento na atuação de instituições particulares filantrópicas no País – a exemplo das APAEs –, motivadas, sobretudo, pela omissão do setor público no atendimento à Educação

de pessoas com deficiência. O estabelecimento de parcerias e o financiamento dado a estas instituições era para o governo uma forma de se eximir de sua responsabilidade.

Já no âmbito do regime militar, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que sucedeu a LDBEN anterior, ao estabelecer um “tratamento especial” aos estudantes com deficiência que apresentavam atraso em relação à idade regular de matrículas, favoreceu ainda mais a manutenção de espaços segregados e a criação de escolas e classes especiais (ABDALLA, 2016). O autor destaca que as salas especiais deste período tinham como prerrogativa a separação dos alunos com atraso ou deficiência, a fim de que o desempenho escolar não afetasse os estudantes com desenvolvimento supostamente “normal”.

Para Pereira (2020), neste período histórico começa no Brasil a institucionalização do processo de integração escolar, com a inserção educacional de estudantes com deficiência no interior de classes especiais em escolas regulares. Esta mesma autora destaca que a legislação não previu ou determinou como esta integração deveria ocorrer, estabelecendo apenas a necessidade de um tratamento especial que, na prática, evidenciava seu caráter segregador.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, bem como a expansão da Educação Especial junto ao ensino regular, por meio da implantação de subsistemas estaduais representaram um marco na integração dos estudantes da Educação Especial no Brasil (MELETTI; BUENO, 2010).

Como afirma Mendes (2010), o estabelecimento do Ministério da Previdência e Assistência Social, em 1977, e as portarias interministeriais deles oriundas propiciaram a formalização dos parâmetros de atuação ao atendimento educacional e de assistência médico-psicossocial da pessoa com deficiência (até então reunidos sob a nomenclatura de “excepcionais”), enfatizando o caráter assistencial de suas ações.

O fim do regime militar e a promulgação de uma nova e mais moderna Constituição trouxeram os avanços que já vinham sendo defendidos no âmbito internacional. A Constituição de 1988 estabeleceu a Educação como dever do Estado, bem como a preferência do atendimento educacional das pessoas com deficiência no âmbito do ensino regular, fatos que sinalizaram um avanço a respeito dos espaços de escolarização desses estudantes (PLETSCH, 2014). Estas novas diretrizes, somadas às críticas de pesquisadores, ampliação dos cursos de Pós-Graduação em Educação Especial e de pesquisas sobre a

realidade educacional das pessoas com deficiência propiciaram questionamentos sobre o caráter segregador da Educação Especial até então realizada no País. Como afirma Pletsch (2014), os anos finais da década 1980 foram marcados por políticas públicas assistencialistas e ações institucionalizadas descontínuas, bem como a continuidade do apoio financeiro e técnico das instituições privadas de atendimento especial.

Avanços legais importantes foram observados nos anos posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988 (MELETTI; BUENO, 2010). Como mencionam Castro e Dall'Acqua (2013), apenas o direito subjetivo presente na Constituição não foi suficiente para que o direito à escolarização de pessoas com deficiência fosse garantido, de forma que uma nova lei, a de nº 7853 de 1989 (BRASIL, 1989), foi sancionada, determinando, entre outras coisas, a proibição da recusa, pelas escolas, de matrículas de estudantes com deficiência.

Pletsch (2014) destaca que a pressão política em virtude do baixo desempenho educacional, bem como orientações internacionais em prol da construção de uma sociedade mais inclusiva, políticas e normas em diversos âmbitos começaram a sofrer revisões, a fim de cumprir requisitos de agências internacionais, e que tiveram seus efeitos na Educação Especial. A criação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, neste sentido, teve como princípio o incentivo à inserção dos estudantes com deficiência em salas de ensino regular (BRASIL, 1994; SILVA, 2016).

Observou-se a adesão e a incorporação às legislações nacionais de valores presentes em tratados internacionais, cujas diretrizes trouxeram direcionamentos importantes para a inclusão escolar, buscando superar o capacitismo. A escola inclusiva, neste contexto, surgiria como uma reestruturação das práticas educativas, que traria para a comunidade escolar os alunos que antes eram segregados (KASSAR, 2013). No entanto, como destaca Sonia Barroco (2011), é necessário atentar para o esvaziamento presente no cerne do discurso da inclusão escolar como um movimento de defesa de direitos de determinados grupos historicamente excluídos. Para esta autora, é necessário pensar criticamente no modelo escolar que vem sendo construído no Brasil, e as pressões de ordem políticas e econômicas que conspiram na construção do padrão educacional que afeta a parcela menos favorecida da população, e que se evidencia nos estudantes da Educação Especial. Em suas

palavras, “a saída que se oferece, não só para esses alunos, é que a escola seja cada vez mais fraca para os fracos” (BARROCO, 2011, p. 172).

Apesar das mudanças paradigmáticas ocorridas nos anos finais do século XX, é possível encontrar inúmeros modelos pedagógicos em escolas de todo o País que refletem as práticas, crenças e preconceitos da sociedade, da escola e dos educadores (GLAT; FERNANDES, 2005). Conforme afirmam Ferreira, Diniz e Pereira (2019), ainda se observa uma grande distância entre os preceitos presentes nas legislações e a prática escolar.

Rahme, Ferreira e Neves (2019) destacam que os acontecimentos políticos que se instauraram no Brasil a partir de 2016 e as mudanças deles decorrentes podem ter grande interferência no acesso democrático aos equipamentos da Educação Especial. De fato, como estas autoras problematizam, a extinção, no ano de 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – Secretaria que incorporava, desde 2011, questões ligadas à exclusão social e escolar de populações marcadas por processos de exclusão, Educação em Direitos Humanos e para as Relações Étnico-Raciais – e sua substituição por uma Secretaria de Modalidades Especializadas – demonstra o quão preocupantes e frágeis são as possibilidades para a escolarização do público-alvo da Educação Especial, especialmente em um contexto de intolerância às diferenças e de ameaças aos direitos sociais.

Um exemplo dos retrocessos que puderam ser verificados na história recente de nosso País, no que tange à inclusão dos estudantes da Educação Especial, foi a promulgação do Decreto presidencial de nº 10.502, de 30 de setembro 2020 (BRASIL, 2020), que teve por finalidade instituir uma nova versão da Política Nacional de Educação Especial (PNEE-2020), em substituição à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, vigente até então (MOREIRA; SILVA; SILVA, 2021). Este Decreto, que se autodenomina por uma política “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” apresenta, em suas diretrizes para implementação, a previsibilidade de um atendimento educacional especializado em espaços de educação exclusiva. Esta perspectiva se encontra consolidada no artigo 7º do Decreto nº 10.502/20, que trata dos serviços e recursos da Educação Especial, elencando neste rol os centros, escolas e classes de atendimento especializado (BRASIL, 2020). Do mesmo modo, ao propor um plano de ações para a implementação da referida política, em seu artigo 9º, o Decreto estabelece estratégias que

privilegiam o fortalecimento de espaços segregadores. Conforme destacam Rocha, Mendes e Lacerda (2021), esta política traz um retrocesso no que se refere às perspectivas internacionais ao atendimento escolar do público-alvo da Educação Especial.<sup>3</sup>

Do mesmo modo, causada pela disseminação mundial do vírus SARS-CoV-2, um novo vírus da família coronavírus que desencadeia uma doença que ficou conhecida como COVID-19, a pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde, a partir de março de 2020, evidenciou a grande fragilidade em que se encontra o direito à escolarização dos estudantes da Educação Especial. Embora este período tenha suscitado adaptações em diversas instâncias, motivadas pelo isolamento social para a contenção dos casos da doença no País, demonstrou as grandes desigualdades sociais que ainda permeiam o campo educacional brasileiro (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020. LIMA; MORAES; LIMA, 2021).

## UM OLHAR SOBRE O MUNICÍPIO DE OURO PRETO/MG

Para compreender melhor as políticas públicas educacionais voltadas à escolarização dos estudantes da Educação Especial que se processaram e se processam no município de Ouro Preto/MG, realizamos uma análise de registros a respeito das políticas públicas da escolarização em Ouro Preto, divulgados no portal *on-line* da Prefeitura do município (OLIVEIRA, 2022).

O levantamento documental foi realizado no âmbito da pesquisa de dissertação de Oliveira (2022), intitulada “A escolarização de estudantes da Educação Especial em Ouro Preto, MG: o que dizem as Representações Sociais e dados do Censo da Educação Básica”. Como resultado desta pesquisa, apresentamos aqui algumas características a respeito dos

---

<sup>3</sup> Pouco mais de dois meses após sua promulgação, em 1º de dezembro de 2020, o Decreto nº 10.502 foi suspenso em decisão liminar pelo Supremo Tribunal de Justiça (STF), após impetração de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590) pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), justificada, entre outros motivos, pela exclusão da participação dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência da construção deste documento, bem como pela perspectiva segregacionista nele evidenciado (BENTO, 2020; LIMA; MORAES; LIMA, 2021). Apesar da decisão, e do Decreto estar com sua eficácia suspensa, o julgamento de seu mérito ainda prossegue no âmbito do STF e sua suspensão pode ser revogada a qualquer momento. Com efeito, esta legislação é um dos exemplos de como a luta pela inclusão do estudante da Educação Especial no Brasil ainda está em curso, e como garantias outrora conquistadas precisam sempre ser reafirmadas, a fim de que não haja perda de direitos.

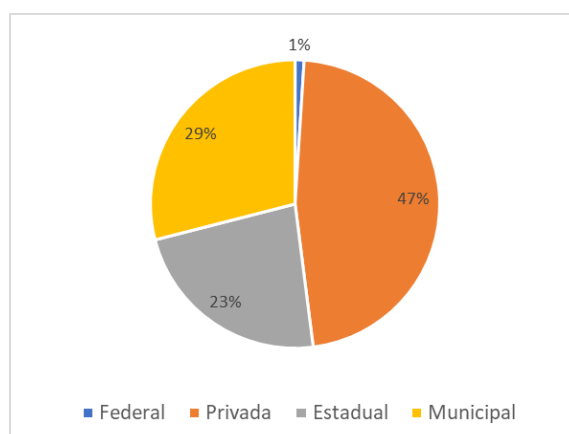


estudantes da Educação Especial do município que, em conjunto com o levantamento documental, corroboram as conclusões apresentadas.

### QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE OURO PRETO?

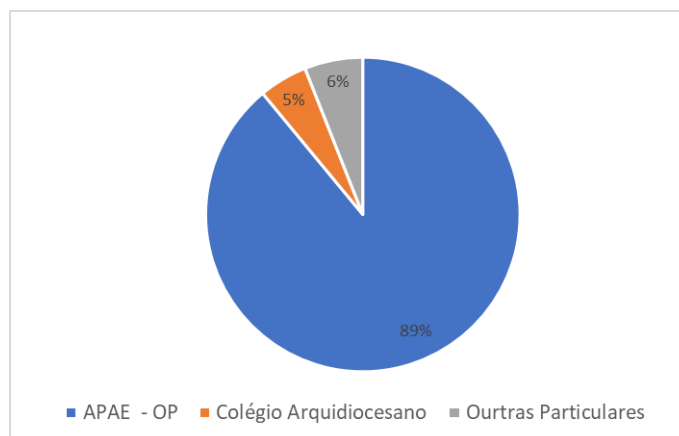
Em 2020, a rede escolar do município de Ouro Preto/MG contava com 470 matrículas de estudantes da Educação Especial: 299 eram do sexo masculino e 171 do sexo feminino. Em relação ao local de residência destes estudantes, 80 eram residentes na Zona rural, enquanto outros 390 eram moradores de áreas urbanas. Destes, sete estavam matriculados na rede federal, 107 na rede estadual, 135 na rede municipal e 221 na rede privada. A Figura 1 ilustra melhor esta distribuição.

**Figura 1-** Matrículas da Educação Especial por redes de ensino de Ouro Preto/MG, em 2020



Fonte: OLIVEIRA, 2022.

Ao analisarmos a Figura 1, é possível perceber uma grande incidência de matrículas de estudantes da Educação Especial na rede privada. Isto deve-se à forte atuação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE de Ouro Preto) no município, uma organização social sem fins lucrativos, classificada no Censo Escolar da Educação Básica como um estabelecimento de ensino privado de categoria filantrópica, conveniada ao poder público estadual. Esta instituição abrigava (em 2020) 196 estudantes distribuídos em turmas exclusivas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA do Ensino Fundamental, que representava 89% das matrículas de estudantes com deficiência na rede privada de ensino (Figura 2) e pouco mais de 41,8% de todos os estudantes com deficiência do município.

**Figura 2** - Matrículas na rede privada do município de Ouro Preto/MG, em 2020

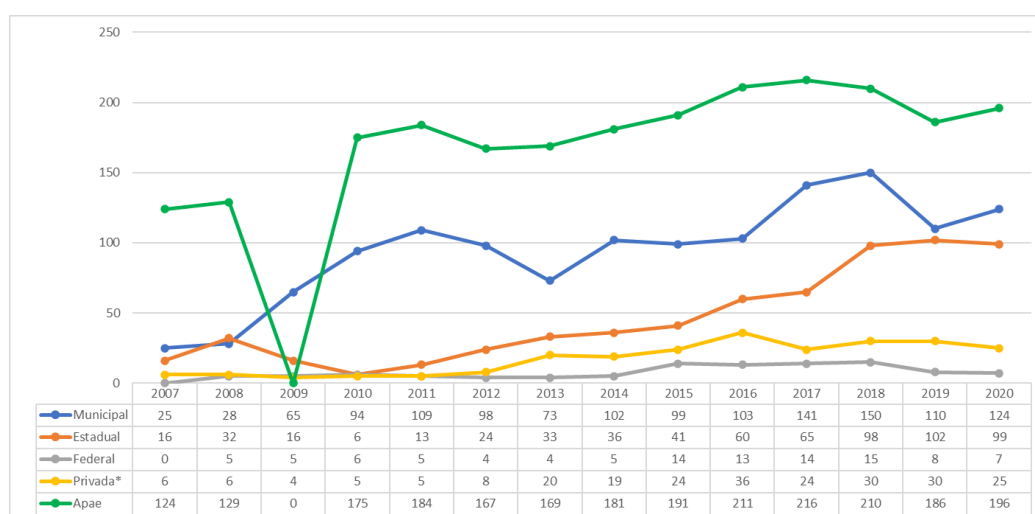
Fonte: OLIVEIRA, 2022.

Cerca de 34% dos estudantes da APAE-Ouro Preto tinham acima de 30 anos – eles representavam 98,5% dos estudantes com deficiência e necessidades educativas com esta faixa etária do município. Neste estabelecimento, no ano de 2020, estavam matriculados 82% dos estudantes com faixa etária entre 19 e 30 anos existentes no município. Aproximadamente 73,5% dos estudantes da APAE-Ouro Preto, em 2020, estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Em 2020, a rede municipal concentrava 29% dos estudantes com deficiência do município, em sua maioria, da faixa etária de 0 a 14 anos. A maior parte destes estudantes encontrava-se matriculada no ensino regular: de fato, 119, dos 135 estudantes com deficiência que se encontravam, em 2020, na rede municipal frequentavam uma das séries da Educação Básica regular, cinco estavam matriculados na EJA e 11 estudantes não tiveram registro de seu nível de ensino.

Ao analisarmos a tendência geral de aumento de matrículas em uma série histórica do Censo da Educação Básica (2007- 2020), é possível perceber a prevalência da atuação da APAE de Ouro Preto no atendimento aos estudantes da Educação Especial do município, apesar do aumento de matrículas verificado no ensino regular nos últimos anos. A análise da Figura 3 nos permite concluir que a rede escolar da APAE (único estabelecimento de ensino de cunho exclusivo na cidade), em 2007, compunha 72,5% do total do município, ao passo que as demais redes contavam com cerca de com 27,5% do total. Já em 2020, a APAE participava com 43% dos estudantes com deficiência e necessidades educativas do município, enquanto as outras redes contavam, juntas, com 56,4% do total de estudantes matriculados.

Observe que, embora a APAE tenha mantido e até aumentado sua representatividade em números absolutos (sua taxa de crescimento entre 2007 e 2020 foi de cerca de 58%), ocorreu uma diminuição de sua participação na proporção total no número de estudantes da Educação Especial do município. Isto deve-se, sobretudo, ao crescimento das matrículas de estudantes da Educação Especial no ensino regular das redes municipal, estadual, federal e privada em Ouro Preto. Essa ampliação foi motivada pela “intensificação das diretrizes que vinculam a ampliação da escolarização dos alunos com deficiência e a valorização do ensino comum no Brasil” (BAPTISTA, 2019, p. 10) ocorrida na última década e que se refletiu na maior entrada de estudantes na rede regular de ensino.<sup>4</sup>

**Figura 3** - Evolução das matrículas da Educação Especial em Ouro Preto/MG, 2007-2020



Fonte: OLIVEIRA, 2022.

Rebello e Kassar (2018) destacam a ocorrência de um aumento contínuo na proporção de estudantes da Educação Especial em classes comuns ao passo que se verificou uma diminuição das matrículas em classes especiais e escolas exclusivas a partir de 1998. De acordo com as análises realizadas por estas autoras, no ano de 2007, o número de matrículas em espaços exclusivos ainda era superior ao número de estudantes inseridos em salas

<sup>4</sup> A APAE é considerada como sendo integrante da rede privada pelo Censo da Educação Básica. No entanto, dada a sua representatividade e por suas características particulares de atendimento, em nossas análises, optamos por separar esta instituição das outras instituições da rede escolar privada do município. A queda nos valores da APAE registrados no ano de 2009 deve-se à perda temporária de sua autorização de funcionamento, que culminou na impossibilidade de registro de estudantes como estabelecimento de ensino no referido ano. Não foram encontradas, na bibliografia disponível, indicativos de que estes estudantes tivessem sido absorvidos por outras redes de ensino no município em 2009.

comuns, fato que começou a se inverter a partir do ano de 2008: de acordo com os dados das sinopses estatísticas do Censo da Educação Básica no Brasil, se em 2007 53% das matrículas dos estudantes da Educação Especial ocorriam em classes exclusivas, no ano de 2020 apenas 12% das matrículas ocorriam nesses espaços. Já em Ouro Preto, como foi dito anteriormente, enquanto, em 2007, 72,5% dos estudantes da Educação Especial frequentavam o espaço exclusivo da APAE, em 2020, ela detinha cerca de 43,4 % das matrículas, demonstrando que a influência deste estabelecimento se encontra consolidada no município.

### O QUE DIZEM OS REGISTROS DOCUMENTAIS?

Os registros documentais mais antigos a respeito da escolarização dos estudantes da Educação Especial encontrados no portal *on-line* da Prefeitura de Ouro Preto remontam à década de 1980 e refletem a história recente do tratamento dado à pessoa com deficiência, em grande parte, relegado às entidades filantrópicas de cunho segregador, sem que houvesse uma política municipal específica voltada à escolarização destes estudantes. Foi na década de 1980 que se observou o início da atuação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no município (MATRICARDE, 2021), e que a primeira menção à destinação das pessoas com deficiência se faz em um texto legal, por meio da Lei municipal 18/84, que declara a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ouro Preto uma entidade de utilidade pública

Em 1991, outra evidência do tratamento dado às pessoas com deficiência fica aparente nos textos legais do município, também referente à atuação da APAE Ouro Preto, por meio da lei municipal de número 45/91, que dispõe sobre a autorização para concessão de subvenção ao referido estabelecimento, prevendo os valores que lhe seriam destinados. Do mesmo modo, no ano de 1995, por meio de um Decreto legislativo (Decreto Legislativo nº19/95), foi celebrada entre a Prefeitura de Ouro Preto e a APAE de Mariana um convênio que, nos termos da Lei, objetivava “[...] desenvolver esforços conjuntos para o atendimento de crianças do município de Ouro Preto no tocante à Educação Especial” (OLIVEIRA, 2022, p. 95).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Para acesso às legislações do município de Ouro Preto/MG, consultar a dissertação de Oliveira (2022): Disponível em <<http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/15596>>

Nos anos subsequentes, foram criadas diversas legislações de incentivo à atuação das APAEs, como a Lei nº 126/2003, Lei nº 217/2004 e a Lei nº 42/2005, que autorizavam o município a conceder subvenções à APAE de Itabirito; a Lei nº 104/2005 e Lei nº 132/2005, que autorizavam o município a conceder subvenções e repassar recursos à APAE de Mariana; a Lei nº 282/2006, que autorizava o município a conceder subvenções às APAEs de Itabirito e Congonhas; a Lei nº 287/2006, que autorizava o município de Ouro Preto a realizar pagamentos às APAEs de Itabirito, Mariana, Ouro Branco e Congonhas, municípios próximos, referentes a serviços prestados à população do município de Ouro Preto; a Lei nº 551/2010, a Lei nº 603/2010, Lei nº 629/2011, Lei nº 665/2011, Lei nº 751/2012 e a Lei nº 832/2013 que autorizavam o poder executivo do município a conceder subvenção à APAE de Ouro Preto, e a Lei nº 865/2013 que autorizava o poder executivo do município a efetuar pagamentos à APAE de Congonhas. Constata-se desta forma que, do ponto de vista das políticas públicas, a história recente do município sempre esteve atrelada à atuação da APAE.

Outras legislações ligadas à questão da deficiência – mas não necessariamente ligadas à questão da escolarização – foram criadas no município no decorrer das décadas de 1990 e 2000, como a Lei nº 76/1995, que declara a Associação Comunitária dos Deficientes Físicos de Ouro Preto-ACODOP de utilidade pública, e a Lei nº 19/1998, que autoriza o repasse de subvenções à referida Associação; a Lei nº 52/1997, que determina a reserva de vagas em concursos públicos municipais para pessoas com deficiência; a Lei nº 57/2002, que assegura a redução de 50% no preço de ingressos em eventos culturais e esportivos de caráter público para pessoas com deficiência e o Decreto Executivo 113/2006, que regulamenta o inciso III do art. 188 da Lei Orgânica Municipal e concede gratuidade no transporte coletivo às pessoas com deficiência. Na década seguinte, mais legislações foram criadas, seguindo o princípio de dar maior visibilidade e acessibilidade às pessoas com deficiência. Embora tais legislações tenham tido um importante papel na ampliação da luta por direitos das pessoas com deficiência e necessidades especiais do município, não foram efetivas para a criação de políticas inclusivas.

Do ponto de vista das políticas educacionais, a mais antiga Lei que encontramos disponível para consulta no portal eletrônico da Prefeitura foi a de nº 22/2005, que determinava o atendimento escolar na rede pública municipal de crianças e adolescentes com

deficiência física, mental e sensorial, assegurando-lhes prioridade de vaga em unidades de ensino próximas de sua residência.

Do mesmo modo, embora existam referências no portal da Prefeitura de Ouro Preto<sup>6</sup> a um Plano Municipal de Educação, de 1989, o primeiro que obtivemos de forma integral no referido sítio foi o documento elaborado e aprovado em 2008, sob forma da Lei de nº 433/2008 – Plano Municipal Decenal de Educação. No tópico que se destinava às diretrizes desse documento, o tratamento à questão resumia-se à necessidade de adequação da infraestrutura mínima necessária para o atendimento das particularidades e características das pessoas com necessidades educacionais especiais, sem especificação de como serão adotadas medidas para tal adequação; e à importância da priorização da melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, visando diminuir as desigualdades e garantindo o acesso a todos.

Já no tópico das metas estabelecidas pelo Plano Municipal Decenal de Educação de 2008, verificamos a existência de um item exclusivo para o tratamento da Educação Especial, que postulava como diretrizes: definir a política de Educação Especial (elencando para isso ações que iam da realização de seminários para discussão/elaboração de um plano de ação, levantamento da demanda e prazos para adequação de parte dos estabelecimentos de ensino do município) e assegurar programas de capacitação continuada aos profissionais da Educação Especial. Neste tópico, observa-se que a APAE aparece frequentemente como responsável/participante, junto com a Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Regional de Ensino, evidenciando sua participação na gestão das políticas públicas voltadas à da Educação Especial do município.

Em 2016, foi aprovado um novo Plano Municipal de Educação e que se encontra em vigor sob a Lei nº 978/2016, em substituição ao Plano Municipal Decenal de Educação de 2008 (OURO PRETO, 2016). Esse plano, também com validade de 10 anos, foi elaborado, tendo como base os princípios estabelecidos pela Lei nº 13.005 de 2014 - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Embora não apresente, em seu texto básico, uma referência específica à Educação Especial, em seu art. 2º, que trata de suas diretrizes, esta legislação define como alguns de seus parâmetros a superação das desigualdades educacionais,

---

<sup>6</sup> Disponível em <<https://ouopreto.mg.gov.br/pages/leis-cmop.php>>

ênfatizando a promoção da cidadania e a eliminação das formas de discriminação, bem como a promoção do respeito aos direitos humanos e a diversidade.

Seguindo alguns dos indicadores já determinados pela Legislação nacional, este documento traz em seu cerne maior abertura aos princípios inclusivos que, se colocados em prática, significariam mais um passo no sentido de ampliar as políticas públicas inclusivas do município de Ouro Preto. No decorrer das metas e estratégias estabelecidas pelo projeto do Plano em seu Anexo I,   possível perceber alguns elementos que estão associados à valorização dada   Educação Especial – quando comparada ao plano antecessor.

Para alcanç ar as metas que tratam da universalização do acesso   Educação Infantil e Pré-escola (04 e 05 anos) e ampliação da oferta de Educação Infantil no município, por exemplo, o Plano determina o fomento ao atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos estudantes da Educação Especial, bem como a garantia do ensino bilíngue para crianç as surdas. Nas metas referentes à universalização do Ensino Fundamental encontramos elementos que ponderam as especificidades da Educação Especial que, de acordo com o Plano, devem ser consideradas na implantação de tecnologias pedagógicas (OURO PRETO, 2015).

O Plano atual prevê, em sua Meta 04, a universalização do acesso da população com deficiência e necessidades educativas especiais com idade entre 04 e 17 anos   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 serviç os especializados, públicos ou conveniados” (OURO PRETO, 2015, s/p.). Dentre as estratégias a serem buscadas para atingir esta Meta estão a promoção da capacitação de professores, a garantia da acessibilidade arquitet nica nos estabelecimentos de ensino do município, a busca ao atendimento da demanda declarada das famílias dos estudantes da Educação Básica para estudantes da Educação Especial, entre outros mecanismos.

Com efeito,   possível perceber um relativo avanço nas políticas públicas recentes do município, no sentido da inclusão dos estudantes da Educação Especial. Porém, mesmo tais políticas ainda são muito incipientes e recentes para a efetiva promoção da educação inclusiva em Ouro Preto. Seis anos após a aprovação do atual Plano Municipal de Educação, observamos que muitas das estratégias estabelecidas para o cumprimento da Meta de

universalização do acesso da população com deficiência e necessidades educativas especiais de 04 a 17 anos no ensino regular não foram colocadas em prática e a participação de instituições privadas filantrópicas sem fins lucrativos na escolarização destes estudantes ainda é marcante no município.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no Censo Escolar e nos documentos eletrônicos da Prefeitura nos mostram um cenário de segregação que vem se perpetuando institucionalmente, a partir de uma construção histórica, que criou condições para que a atuação de instituições especializadas de educação se perpetuasse. A atuação da APAE no município é muito acentuada, o que se comprova tanto pelos documentos legais disponíveis quanto pelos dados estatísticos trazidos pelo Censo da Educação Básica.

Não se trata, aqui, de desconsiderar as contribuições das APAEs na luta por direitos das pessoas com deficiência, ou suas atuações no campo do atendimento psicossocial, médico e pedagógico ao longo do tempo. Trata-se de uma perspectiva sistêmica de segregação que deve ser combatida, especialmente no que tange ao acesso à escolarização da pessoa com deficiência. Dado o longo processo de exclusão ao qual estudantes da Educação Especial foram submetidos no decorrer da história, e apesar das recentes mudanças paradigmáticas e de políticas públicas voltadas à escolarização deste grupo, é essencial que problematizemos as estruturas políticas que levam à manutenção de espaços exclusivos. Somente assim poderemos caminhar rumo à inclusão escolar e social realmente efetiva, dirimindo posições e concepções capacitistas e segregadoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. 128f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2016.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 2019, v. 45, p. 1-19.



BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e Educação Especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

BENTO, F. B. da S. **Reflexões acerca do Decreto 10.502/2020 e suas respectivas implicações na educação inclusiva: avanço ou retrocesso?** Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **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 (...) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 24 out. 1989. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l7853.htm>> Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Brasília/DF, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>> Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 25 jun. 2014. 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: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília/DF, 30 set. 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)> Acesso em: 10 out. 2022.

CAMPOS, S. R.; SOUZA, M. T. S. de. Percurso sócio-histórico da educação inclusiva. *In*: SOUSA, I. V. de (Org.). **Educação Inclusiva no Brasil: História, Gestão e Política**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019, p. 77-99.

CASTRO V. D. B.; DALL'ACQUA M. J. C. Matrículas de alunos público-alvo da educação especial: dados dos censos escolares entre 2008 e 2012. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. **Anais [...]** Londrina/PN: ABPEE, 2013, p.1173-1181. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/>>

congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-021.pdf. Acesso em 10 out. 22.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, 2005, v. 1. p. 35-39.

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p. 33-76.

LIMA, R. A. S. C.; MORAES, L. M. M.; LIMA, T. M. P. Os impactos da nova Política Nacional de Educação Especial no direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência. **Revista SCIAS: Direitos Humanos e Educação**, jan./jun. 2021, v. 4, n. 1, p. 203-225.

MATRICARDE, I. **Pessoas com deficiência e vivências teatrais: a Apae de Ouro Preto e o Projeto Cia. da Gente**. Monografia (Licenciatura em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2021.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010, Caxambu/MG: **Anais [...]** Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/pdf>> Acesso em 10 out. 2022.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, 2014, v. 34, n. 93, p. 175-189.

MENDES, E. G. Breve história de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, 2010, n. 57, p. 93-109. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>> Acesso em: 10 out. 2022.

MOREIRA, K. G. G.; SILVA, L. M. da; SILVA, B. do R. S. Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) - Decreto 10.502/2020. **Muiraquitã Revista de Humanidades**, jul./dez. 2021. v. 9, n. 2, p. 133-146.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; NASCIMENTO, R. de M. do; FALCÃO, G. M. B. A Educação dos Estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: A Invisibilidade dos Invisíveis. **Revista Interações**, 2020, n. 54, p. 24-48.

OLIVEIRA, C. M. de Q. **A Escolarização de Estudantes da Educação Especial em Ouro Preto, MG: O que dizem as representações sociais e dados do Censo da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2022.

OURO PRETO. Prefeitura Municipal de Ouro Preto. **Plano Municipal de Educação – PME (2015-2024)**. Ouro Preto, MG, 2015. 135 p. Disponível em: <[http://189.90.245.99/arquivos/sismat/documento\\_acessorio/3207.pdf](http://189.90.245.99/arquivos/sismat/documento_acessorio/3207.pdf)> Acesso em: 10 out. 2022.

PEREIRA, V. A. Inclusão Escolar: histórico e análise das garantias legais da pessoa com deficiência. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, 2020, v. 1, n.1, p.21-33.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2014, v. 22, p. 1-25. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>> Acesso em: 10 out. 2022.

RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J.; NEVES, L. R. Sobre educação, política e singularidade. **Educação & Realidade**, 2019, v. 44.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, jan./abr. 2018, v. 29, n. 70, p. 276-307.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, 2021, v. 16, e2117585, p. 1-18.

SILVA, J. de C. G. **Representações Sociais do ensino de Matemática por professores de salas regulares e professores que atuam na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) no Estado de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016.

VICENTIN, R. de O.; MELETTI, S. M. F. Trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual oriundos de uma instituição especializada e inseridos na rede regular de ensino. *In: O Desafio da escola pública paranaense na perspectiva do professor de PDE*. Paraná: Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uel\\_rosangeladeoliveiravicentin.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uel_rosangeladeoliveiravicentin.pdf)> Acesso em: 10 out. 2022.

---

**Revisão por: Elizete Munhoz Ribeiro. CNPJ 27.954.925/0001-28**

**RECEBIDO 14 DE OUTUBRO DE 2022.**

**APROVADO EM 10 DE DEZEMBRO DE 2022.**