



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**INGRED LUANA SOUZA ROSÁRIO TANIHARA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO PLANO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: MAPEAMENTO DA  
META 4 NA CIDADE DE PORTO NACIONAL NO ESTADO  
DO TOCANTINS**

**CAMPINAS  
2021**

INGRED LUANA SOUZA ROSÁRIO TANIHARA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO PLANO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: MAPEAMENTO DA  
META 4 NA CIDADE DE PORTO NACIONAL NO ESTADO  
DO TOCANTINS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA INGRED LUANA SOUZA ROSÁRIO TANIHARA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. SANDRA FERNANDES LEITE

**CAMPINAS  
2021**

# FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

T156e Tanihara, Ingrid Luana Souza Rosário, 1986-  
A educação especial e inclusiva no Plano Nacional de Educação :  
mapeamento da meta 4 na cidade de Porto Nacional no estado do Tocantins /  
Ingrid Luana Souza Rosário Tanihara. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Sandra Fernandes Leite.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Plano Nacional de Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação  
especial. I. Leite, Sandra Fernandes, 1968-. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

## Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Special and inclusive education in the National Education Plan :  
mapping of goal 4 in the city of Porto Nacional in the state of Tocantins

**Palavras-chave em inglês:**

National Education Plan

Inclusive education

Special education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Sandra Fernandes Leite [Orientador]

Sueli Helena de Camargo Palmen

Sandra Mara Fulco Pirola

**Data de defesa:** 16-03-2021

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-6965-5097>

- Currículo Lattes do autor: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visu>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO PLANO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: MAPEAMENTO DA  
META 4 NA CIDADE DE PORTO NACIONAL NO ESTADO  
DO TOCANTINS**

Autor: Ingrid Luana Souza Rosário Tanihara

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite  
Profa. Dra. Sueli Helena de Camargo Palmen  
Profa. Dra. Sandra Mara Fulco

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2021**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite, por sua orientação, por sua dedicação e amizade e por me conduzir da maneira mais afável e sincera.

Ao Carlos Alberto pela gentileza e pelas horas dedicadas a essa dissertação.

Aos membros da banca Sandra Mara Fulco, Sueli Palmen e às suplentes Carolina D'Avila e Daniela Donadon pela leitura cuidadosa desta dissertação e pelas importantes sugestões.

À Adriana Laplane, por ter participado da banca de qualificação e contribuído com a avaliação deste estudo.

À Lucimara Moriconi, ao Hugo Marangoni, Daniela Caetano e ao Érico Pimenta pela amizade e companheirismo.

À minha família, Alexsander esposo, Matheus filho amado, Ivanete mãe, Luiz pai, Rayssa e Emily minhas irmãs, meus pilares em todas as horas, por todo o apoio.

Por fim, agradeço a todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE), em especial à Profa. Dra. Débora Jeffrey.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005 com vigência de 2014 a 2024, traz 20 metas para a educação brasileira, e sua meta 4 se refere à educação especial e inclusiva. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o cumprimento da meta que se refere à Educação Especial e Inclusiva do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Porto Nacional (TO). Dados relativos à Educação Especial e Inclusiva foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e documental para uma análise quantitativa e qualitativa. Para a análise dos dados estatísticos foram utilizadas as fontes oficiais Censo Demográfico e Censo Escolar, relacionando-os à legislação e às políticas educacionais referentes à Educação Especial do PME de Porto Nacional. Os resultados obtidos indicam que embora tenha havido um aumento do percentual de matrículas na modalidade educação especial da população com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, esse aumento não é percebido em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, além de um expressivo aumento das classes especiais nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação; Educação Inclusiva; Educação Especial; Plano Estadual de Educação do Tocantins; Plano Municipal de Educação de Porto Nacional.

## **ABSTRACT**

The National Education Plan (PNE), Law No. 13,005 with effect from 2014 to 2024, brings 20 goals for Brazilian education, and its goal 4 refers to special and inclusive education. The general objective of this research is to analyze the fulfillment of the goal that refers to Special and Inclusive Education of the Municipal Education Plan (PME) of the municipality of Porto Nacional (TO). Data related to Special and Inclusive Education were collected through bibliographic and documentary research for a quantitative and qualitative analysis. For the analysis of the statistical data, the official sources Demographic Census and School Census were used, relating them to the legislation and educational policies related to the Special Education of the PME of Porto Nacional. The results obtained indicate that although there was an increase in the percentage of enrollments in the special education modality of the population with disabilities, Global Development Disorders and high skills and / or giftedness, this increase is not perceived in all stages and modalities of Basic Education, in addition to a significant increase in special classes in the early years of Youth and Adult Education.

**Keywords:** National Education Plan; Inclusive education; Special education; Tocantins State Education Plan; Municipal Education Plan of Porto Nacional.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANEE – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais  
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais  
CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAS – Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE/TO - Conselho Estadual de Educação do Estado do Tocantins  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONED – Congresso Nacional de Educação  
DI – Deficiência Intelectual  
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial  
DPI – Declaração de Sapporo (*Disabled Peoples' International*)  
EC – Emenda Constitucional  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EE – Educação Especial  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EPT – Educação para Todos  
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEE – Fórum Estadual de Educação

FEE/TO – Fórum Estadual de Educação do estado do Tocantins

FJP – Fundação João Pinheiro

FNE – Fórum Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPALE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IESP – Instituto Educacional de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da educação

NAAH - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEE – Política Nacional de Educação Especial de 1994

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA – Plano Plurianual

QI – Quociente de Inteligência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/TO – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do estado do Tocantins

SGE/TO – Sistema de Gerenciamento Escolar do Tocantins

SEEC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SP – São Paulo

SESPE – Secretaria de Educação Especial

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TO – Tocantins

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Pirâmide etária do município de Porto Nacional - TO .....	78
<b>Gráfico 2</b> – Pessoal ocupado em Porto Nacional - TO .....	80
<b>Gráfico 3</b> – Número de inscritos por eixo (TOCANTINS, 2018) .....	99
<b>Gráfico 4</b> – Número de inscritos por regional (TOCANTINS, 2018) .....	100
<b>Gráfico 5</b> – Número de docentes no AEE em Porto Nacional - TO de 2010 a 2018 .....	103
<b>Gráfico 6</b> – Número de escolas com SRM em Porto Nacional - TO de 2010 a 2018 .....	106
<b>Gráfico 7</b> – Porcentagem de escolas com dependências adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida em Porto Nacional - TO de 2010 a 2018 .....	107
<b>Gráfico 8</b> – Número de docentes no AEE em Porto Nacional - TO de 2010 a 2018 .....	108
<b>Gráfico 9</b> – Número de tradutores e intérpretes de Libras em Porto Nacional - TO entre 2010 e 2018 .....	108
<b>Gráfico 10</b> – Número de docentes de Libras em Porto Nacional - TO entre 2010 e 2018....	109
<b>Gráfico 11</b> – Matrículas da Educação Especial em Porto Nacional - TO .....	122
<b>Gráfico 12</b> – Relação de matrículas de alunos com necessidades especiais em classes exclusivas de educação especial.....	123
<b>Gráfico 13</b> – Matrículas na Educação Especial em classes comuns no Brasil e em Porto Nacional - TO entre 2007 e 2018 .....	132

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Localização geográfica de Porto Nacional - TO.....	76
<b>Figura 2</b> – Vegetação, cobertura e uso da terra de Porto Nacional - TO.....	79
<b>Figura 3</b> – Indicador 4A - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola em 2010 em Porto Nacional.....	103

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Estratégias da Meta 4 do PNE, Lei nº 13.005 de 2014 .....	58
<b>Quadro 2</b> – Missão, Visão e Valores da SEDUC .....	72
<b>Quadro 3</b> – Boletins Informativos do Censo Escolar .....	73
<b>Quadro 4</b> – Características demográficas de Porto Nacional - TO por faixa etária e sexo em 2010 .....	77
<b>Quadro 5</b> – Indicadores de habitação em Porto Nacional - TO .....	79
<b>Quadro 6</b> – PIB per capita a preços correntes e colocação do PIB no estado (2008-2014)....	81
<b>Quadro 7</b> – Vulnerabilidade social em Porto Nacional - TO .....	81
<b>Quadro 8</b> – Relação entre estratégias do PNE (2014-2024) e PME de Porto Nacional - TO	104
<b>Quadro 9</b> – Matrículas na Educação Básica e Educação Especial no Brasil, em Tocantins e em Porto Nacional - TO (2010).....	110
<b>Quadro 10</b> – Turmas comuns e classes especiais no Brasil, no Tocantins e em Porto Nacional - TO em 2010.....	111
<b>Quadro 11</b> – Turmas comuns e classes especiais no Brasil, no Tocantins e em Porto Nacional - TO em 2018.....	112
<b>Quadro 12</b> – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2010) .....	114
<b>Quadro 13</b> – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2012) .....	115
<b>Quadro 14</b> – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2014) .....	116
<b>Quadro 15</b> – Meta 6: Educação especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2016) .....	118
<b>Quadro 16</b> – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2018) .....	119
<b>Quadro 17</b> – Dados sobre a Educação Básica comum e especial em Porto Nacional - TO .....	121
<b>Quadro 18</b> – Dados sobre a Educação Básica comum e especial em Porto Nacional - TO	124
<b>Quadro 19</b> – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional - TO (2010).....	124

<b>Quadro 20</b> – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional - TO (2012).....	126
<b>Quadro 21</b> – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino me Porto Nacional - TO (2014).....	127
<b>Quadro 22</b> – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional - TO (2016).....	128
<b>Quadro 23</b> – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional - TO (2018).....	129

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E POLÍTICA.....</b>	<b>23</b>
1.1 A Educação Especial no Brasil .....	24
1.1.1 A Educação Especial na primeira metade do século XX .....	26
1.1.2 A Educação Especial na segunda metade do século XX .....	27
1.1.3 Mudanças a partir das décadas de 1980 e 1990 .....	35
1.1.4 Educação Especial nas décadas 2000 e 2010 .....	43
1.2 Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014.....	54
1.2.1 Programas do Governo Federal.....	61
1.2.2 Os desafios apontados pelo Observatório do PNE (OPNE).....	63
1.3 Considerações sobre o capítulo.....	64
<b>CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS E DO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL (TO).....</b>	<b>66</b>
2.1 Tocantins: uma breve caracterização .....	66
2.1.1 A Constituição de Tocantins e a educação .....	68
2.1.2 Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC).....	71
2.2 Porto Nacional: uma breve caracterização do município .....	75
2.2.1 Características econômicas de Porto Nacional .....	78
2.2.2 Aspectos sociais, culturais, de renda e político-administrativos de Porto Nacional	79
2.3 Considerações do capítulo .....	82
<b>CAPÍTULO 3 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2001-2010) E (2014-2024), PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE) DO ESTADO DO TOCANTINS E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL (TO) .....</b>	<b>84</b>

3.1 A ideia de Plano Nacional de Educação e seus Percursos .....	84
3.2 Plano Estadual de Educação (PEE).....	93
3.3 Plano Municipal de Educação (PME).....	101
3.3.1 Análise comparativa entre cidade, estado e o país.....	109
3.3.2 A Educação Básica e a Educação Especial no estado do Tocantins.....	112
3.4 Contextualização da educação em Porto Nacional .....	120
3.5 Considerações do capítulo .....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO – Glossário de termos relacionados ao tema da pesquisa .....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

As normativas gerais da educação, a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n.º 13.005/2014, o Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs) possuem metas a serem cumpridas para garantia da educação brasileira. O artigo 211º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define as funções de cada ente federado para a garantia do direito à educação, de modo que a União, os estados e os municípios desempenham diferentes papéis.

Cabe à União financiar as instituições de ensino do sistema federal de educação, exercer função redistributiva e supletiva, oferecendo igualdade de oportunidades educacionais, além de garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino por meio de assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. A abrangência de atuação dos entes federados também se distingue em razão da etapa de ensino, pois os municípios são responsáveis por atender prioritariamente ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, enquanto para os estados e para o Distrito Federal, as prioridades são os Ensinos Fundamental e Médio. Dessa maneira os entes federados União, Estados e Municípios devem trabalhar de maneira a cooperar uns com os outros na garantia de uma educação de qualidade.

A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009a) mudou a condição do PNE, que antes era uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/1996), para uma exigência constitucional com validade decenal. A Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014, BRASIL, 2014) determinou que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem seus planos decenais correspondentes. Essa lei definiu compromissos colaborativos entre os entes federados e outras diversas instituições em prol do avanço da educação brasileira. O PNE constitui a agenda contemporânea de políticas públicas educacionais, pois o documento é uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais. Para Dourado (2017), justamente pelo PNE ser uma política pública indispensável para o Brasil, é necessário que seja monitorado, pois sua viabilidade tem sido questionada quanto à exequibilidade, uma vez que o plano foi implementado em um momento de crises econômicas e políticas.

A Meta 4 – Educação Especial e Inclusiva (2014-2024) do Plano Nacional de Ensino (PNE) busca universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência,

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2014). Embora se refira à Educação Especial e Inclusiva, a Meta 4 perpassa toda as demais metas referentes à Educação Básica, de modo que não há como descrevê-la isoladamente sem considerar sua relevância em todas as etapas da Educação Básica.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar e identificar o cumprimento da meta que se refere a Educação Especial e Inclusiva do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Porto Nacional (TO). No Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) no artigo 7º determina-se que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”, e os parágrafos 1º ao 7º, com destaque aos parágrafos a seguir:

“§2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca; (...)

§4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade; (...)

§7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2014).

Ou seja, para o cumprimento integral das metas é necessária a colaboração entre os próprios planos de educação (de cada ente federado) e por isso este trabalho irá apresentar uma análise também da meta sobre educação especial e inclusiva no Plano Estadual de Educação (PEE) do estado do Tocantins e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). O período analisado contempla os anos 2014 até 2018, que corresponde aos quatro primeiros anos do atual PNE (2014-2024). Neste período foram produzidos dois relatórios de monitoramento do PNE pelo Ministério da Educação que são objetos de análise desta pesquisa. Os objetivos específicos são:

1. Acompanhar entre 2014 e 2018 os indicadores socioeconômicos e educacionais disponíveis nos órgãos oficiais do Governo Federal, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), focalizando os dados do município de Porto Nacional/TO;

2. Analisar a Meta Educação Especial e Inclusiva do PME de Porto Nacional (TO) e sua relação com os Planos Estadual e Nacional de Educação;
3. Identificar as políticas públicas em Educação Especial e inclusiva no município selecionado durante o período de 2014 a 2018.

A busca pelo tema foi motivada pela experiência da pesquisadora na docência em Educação Especial no município de Campinas-SP iniciada em 2015 e por sua participação como auxiliar de pesquisa<sup>1</sup> em um trabalho com foco em outras metas do PNE<sup>2</sup>. Este teve como foco o olhar para quatro estados, Bahia, Maranhão, Piauí e Tocantins, com a seleção de seis cidades em cada um deles. Sendo o estado do Tocantins foco de estudos desta pesquisadora como auxiliar de pesquisa, ocorreu a necessidade em olhar para a meta da educação especial e inclusiva neste local. Foi então selecionada a cidade de Porto Nacional pela importância que ela ocupa no estado, além de ausência de pesquisas dessa natureza na região como também a geração de subsídios para outros trabalhos sobre Educação Especial e Inclusiva.

A metodologia adotada consistiu em uma ampla pesquisa bibliográfica e um minucioso levantamento documental. Os dados foram coletados através da consulta a fontes oficiais, como o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011) para os dados sobre a população com deficiência, as Sinopse Estatística e Microdados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2010, 2012, 2014, 2016, e 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP) do Ministério da Educação (MEC) e dossiês produzidos pelo Observatório do PNE (dados de monitoramento das metas dos planos de educação), além de documentos oficiais como Perfil Socioeconômico do município de Tocantins: Porto Nacional (IBGE, s. d.), o Relatório de Acompanhamento de Implementação das Metas do PNE (INEP/MEC, 2016), o

---

<sup>1</sup> A pesquisa maior a que nos referimos é intitulada “Mapeamento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na Região dos Cerrados<sup>1</sup> do Centro-Norte Do Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo”, que obteve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo nº 2017/05658-5.

<sup>2</sup> O trabalho de pesquisa mencionado intitula-se “Mapeamento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na região dos cerrados do centro-norte do Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo”. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/cerradoscentronortebrasil/>>. Acesso em: 20 abr. de 2021.

Segundo Relatório de Acompanhamento de Implementação das Metas do PNE (INEP/MEC, 2018a) do segundo ciclo e a legislação brasileira.

Inicialmente foi realizada uma revisão da literatura com base em autores relevantes que se dedicam ao tema da Educação Especial e Inclusiva, como Marcos Mazzotta (1996; 2001), Gilberta Jannuzzi (2012) e Maria Teresa Egler Mantoan (2017), além de Demerval Saviani (2017), que aborda a política educacional pública. A leitura de tais autores possibilitou discutir a importância das políticas públicas para o atendimento às demandas de Educação Especial, bem como apresentar conceitos-chave para a compreensão da Educação Especial nesse contexto.

Esta dissertação consiste em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002). Esse tipo de pesquisa prevê o alcance de mais informações, utilizando dados dispersos em diversas publicações, delineando um quadro conceitual envolvendo o objetivo proposto na pesquisa (GIL, 1994). Lima e Miotto (2007, p. 44) atentam para a diferença entre pesquisa e revisão bibliográfica:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados obtidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 44)

O presente trabalho também se volta para uma também análise documental, aproximando-se da pesquisa bibliográfica, uma vez que

[...] o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma

forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 46)

As análises também foram realizadas a partir de levantamentos quantitativos e qualitativos dos principais indicadores educacionais e sociais do município selecionado e de exame da bibliografia, incluindo o levantamento das fontes oficiais de dados, tais com IBGE cidades<sup>3</sup>, INEP/MEC (censos escolares dos anos de 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018, INEP/MEC, Microdados), Perfil Socioeconômico do município de Porto Nacional, além dos Relatórios de Acompanhamento de Implementação das Metas do Plano Nacional de educação (PNE) de 2016 e 2018, consulta aos órgãos governamentais e iniciativas da sociedade civil organizada que realizam o acompanhamento do andamento das metas do PNE, o monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Tocantins do Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Nacional.

Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 225) “a análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”. Assim, o procedimento de análise dos dados partiu da análise documental, visando descrever o que propõe a meta de educação especial e inclusiva no plano municipal de educação de Porto Nacional (TO) e identificar o seu cumprimento, também olhando para a esfera estadual e nacional. Nesta pesquisa foram elaborados quadros que permitem desenvolver uma melhor visibilidade dos dados, organizando-os de maneira a dividi-los em unidades manipuláveis e realizar síntese e procura de padrões, destacando os aspectos importantes de cada quadro.

A organização desta pesquisa é composta por uma introdução e três capítulos, seguidos de Considerações Finais e Anexo. Na Introdução são apresentados o contexto da

---

<sup>3</sup> “O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal” (IBGE, 2019a). O IBGE Cidades é uma plataforma que comporta o Brasil em Síntese, que “é o sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil” (IBGE, s. d.). Essa plataforma pode ser acessada através do endereço eletrônico <<https://cidades.ibge.gov.br>> (acesso em 07 fev. 2021), no qual é possível encontrar pesquisas do IBGE, infográficos e mapas, também sendo possível comparar os indicadores entre municípios e estados brasileiros (IBGE, 2019a).

pesquisa, o recorte temporal, objetivo geral, os objetivos específicos e a metodologia utilizada na análise dos dados.

No Capítulo 1 tratamos da escolarização da pessoa com deficiência, que tem seguido a mesma forma de se desenvolver em diferentes países. Para Santos (2000, p. 2), “num primeiro momento, [a escolarização de pessoas com deficiências é] caracterizado pela segregação e exclusão, a ‘clientela’ é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada, quando não exterminada.” Após a observação de que, apesar das limitações das pessoas, elas eram capazes de aprender, esse paradigma se tornou obsoleto, dando início à integração. Ainda nesse capítulo, discutimos a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, Tailândia, que trouxe os pressupostos da educação para todos, criando um marco a partir do qual foram instituídas diversas alterações em escolas para aumentar o número de crianças atendidas, uma vez que a educação passou a ser considerada fator de inclusão social e a falta desse direito passou a ser vista como injustiça social. Também discutimos a influências da Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, que apontou a necessidade da inclusão da Educação Especial na estrutura da educação para todos, além de encaminhar “diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais” (BRASIL, 1994a, p. 4). Por meio desses referenciais, buscou-se descrever um cenário nacional da Educação Especial, apontando as dificuldades e desafios encontrados para alcançar a meta 4 do PNE, Lei 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014).

No Capítulo 2 focamos o estado do Tocantins e no município de Porto Nacional (TO) buscando observar aspectos de localização, demografia, sociais e econômicos, destacando algumas características das secretarias estadual e municipal de educação e informações sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE) estadual ocorrida em 2018.

No Capítulo 3 são apresentadas as análises em relação ao estado e ao município, com alguns dados nacionais buscando um entrelaçamento ao PNE, PEE e PME destacados, observando a meta referente à Educação Especial e Inclusiva de acordo com os dados quantitativos obtidos, sobretudo pelos microdados do Censo Escolar.

Por fim, as Considerações Finais apresentam um panorama dos desafios da Educação Especial e Inclusiva no Plano Municipal de Educação de Porto Nacional (TO) considerando o regime de colaboração entre os entes federados, União, Estado do Tocantins e o município.

## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E POLÍTICA**

A trajetória da Educação Especial é permeada por inúmeros percalços que serão abordados através de um levantamento histórico e legislativo, de acordo com as iniciativas oficiais de escolarização das pessoas com deficiência ocorridas no Brasil. Para Miranda (2003, p. 1) o “rastreamento histórico” procura “resgatar diferentes momentos vivenciados, objetivando compreender que acontecimentos ou fatos influenciaram na prática do cotidiano escolar, marcando as conquistas educacionais especiais”.

Em diversos países, inclusive no Brasil, houve períodos cujas mudanças na concepção de deficiência transformaram o tratamento social de pessoas com deficiência. Na era pré-cristã, pessoas com alguma diferença eram consideradas anormais. Dessa forma, “[...] os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais” (MIRANDA, 2003, p. 1). Já na era cristã, o tratamento do indivíduo com deficiência variava de acordo com a comunidade em que estava inserido, podendo receber desde caridade até castigo físico.

Na fase da institucionalização, que compreende o século XVIII e a primeira metade do XIX, “os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais” (MIRANDA, 2003, p. 2). Do final do século XIX até a metade do século XX, a educação se realizava ainda de maneira segregada, pelo “desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas” (MIRANDA, 2003, p. 2). A partir do século XIX, as pessoas com deficiência passaram a ser internadas em asilos ou Santas Casas de Misericórdia. Para Bianchetti (1998):

De todo modo, diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Passando pelas instituições residenciais no século XIX e as classes especiais no século XX. No século XIX, os médicos passaram a dedicar-se ao estudo desses seres diferentes - os deficientes, como eram chamados. (BIANCHETTI, *et al.*, 1998, p. 45)

A mudança de visão sobre a pessoa com deficiência trouxe alguns progressos em relação a seu modo de tratamento. Enquanto na Idade Média esses indivíduos eram tratados pela Inquisição, a partir da nova visão com a institucionalização e com as internações em asilos, eles passaram a ser considerados como passíveis de tratamento e não mais como pessoas que traziam o mal dentro de si. No entanto, a visão clínica ainda era responsável por um olhar de

segregação, de modo que as pessoas com deficiência eram taxadas de anormais ou inferiores aos demais.

Na França, em 1800, ocorreu a primeira tentativa de reabilitação de uma criança encontrada na floresta, teoricamente criada por lobos. Trata-se do menino Vitor, conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Na época, o médico Jean Itard (1775-1838) buscou recuperar a criança, visando educar e modificar seu potencial cognitivo, sendo por isso considerado o pai da Educação Especial (FONSECA, 1995).

A Educação Especial teve início nos países escandinavos e na América do Norte. Para Cardoso (2003),

A sociedade toma consciência da necessidade de atender essas pessoas, mais com caráter assistencial que educativo. A assistência era proporcionada em centros, na qual pessoas com deficiências eram atendidas e assim a sociedade era protegida do contato com os anormais. (CARDOSO, 2003, p. 17)

Longe de defender uma educação para as pessoas com deficiência, essa visão buscava, de certa forma, proteger a sociedade do convívio com os diferentes por meio de ações que se limitavam a assistência social.

### *1.1 A Educação Especial no Brasil*

A história da Educação Especial no Brasil obedece a mesma sequência de estágios observada nos países europeus e norte-americanos, com as fases da omissão, segregação ou institucionalização, integração e inclusão. “Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento” (MIRANDA, 2008, p. 30).

Em relação aos tipos de deficiência atendidos, a maioria se restringia a pessoas com deficiências sensoriais: auditiva e/ou visual. No Brasil, a fase da omissão durou até meados do século XIX, mais especificamente até a criação do atual Instituto Nacional de Educação de

Surdos (INES)<sup>4</sup> e do Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>5</sup>. Mesmo assim, o número de atendidos era pouco expressivo, pois “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, somente eram atendidos 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

O modelo pedagógico de ensino proposto em ambos os institutos se baseava no ensino emendativo<sup>6</sup> “de aplicação difícil e restrita, [...] abrangendo os fisicamente anormais, os retardados de inteligência e os inadaptados morais” (JANNUZZI, 2012, p. 59-60). A partir do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a pedagogia do ensino emendativo passou a ser utilizada na educação escolar das pessoas com deficiência auditiva e visual, atendidas no INES e no IBC, respectivamente (INEP/MEC, 1987). Os sujeitos com deficiência eram taxados de anormais da inteligência ou inadaptados morais e sua condição era muito delicada, pois viviam em um período de segregação marcado pela eugenia, no qual eram excluídos e separados do restante da sociedade. Vigorava a ideologia da normalidade, caracterizada por “*atitudes normalizadoras* [...] de massacrar, dominar, classificar patologicamente o ‘outro’, assumindo a cura como objetivo principal no tratamento do indivíduo” (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 853). Só era considerado normal o indivíduo que obedecesse aos padrões estabelecidos, sendo excluídos da normalidade todos aqueles que se desviavam do ideal de um corpo único e perfeito (BENTES; HAYASHI, 2016). De acordo com essa linha, os documentos educacionais da época pregavam que:

[...] relativamente ao ensino dos anormais da inteligência, a ação do poder público se exercerá de acordo com as normas fixadas pelo Instituto Nacional de Pedagogia, em conexão com o Serviço de Assistência a Psicopatas. O ensino dos inadaptados morais está ainda a cargo do Ministério da Justiça” (INEP/MEC, 1987, p. 149-150).

---

<sup>4</sup> O Instituto dos Surdos-Mudos foi fundado oficialmente na cidade do Rio de Janeiro em 1857 pela Lei n. 839 de 26 de setembro de 1857, posteriormente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MOREIRA, 2014, p. 3).

<sup>5</sup> O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (posteriormente renomeado Instituto Benjamin Constant) foi fundado por D. Pedro II, no Rio de Janeiro por meio do Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854. Foi o primeiro internato para pessoas com deficiência. Segundo Art. 1º do referido decreto, a finalidade do Instituto era a instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino de música, o ensino de alguns ramos de instrução secundária e o ensino de ofícios fabris para crianças com cegueira total.

<sup>6</sup> “A expressão *ensino emendativo*, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época” (JANNUZZI, 2012, p. 60).

“O trabalho do professor especializado, agente do ensino emendativo na época, dava-se por meio de vários diagnósticos, que eram feitos por vários especialistas que estabeleciam uma forma de tratamento eficaz. Esse trabalho, que leva em conta os diagnósticos, assemelhava-se ao que é realizado por um especialista da saúde” (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 864).

A sociedade da época começou a se interessar pela educação dos “portadores de deficiências”<sup>7</sup>, o que foi evidenciado por alguns trabalhos científicos e técnicos, como a monografia do Dr. Carlos Eiras intitulada *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*, apresentada no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro, e a publicação de três outros trabalhos por volta de 1915: *A educação da infância anormal da inteligência no Brasil* do Prof. Clementino Quaglio e as obras de Basílio de Magalhães *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência* e *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina*. Há também a publicação do livro *Infância retardatária* do Prof. Norberto de Souza Pinto na década de 1920. Embora o interesse pelos estudos da área tenha aumentado, os documentos oficiais não apresentaram o mesmo movimento, pois não há publicações disponíveis específicas sobre a educação das pessoas com deficiência relativas ao período.

#### 1.1.1 A Educação Especial na primeira metade do século XX

Durante a Primeira República, a educação denominada “instrução” foi pouco mencionada nos documentos oficiais. A intenção política na época era “de consolidar o novo regime; institucionalizá-lo com aprovação de uma Constituição republicana; e executar as reformas administrativas do Estado que se faziam necessárias” (BRASIL, 2009). A Primeira República foi um período caracterizado por diversas disputas pelo poder central, marcado por um sentimento de insatisfação popular, além de levantes sociais, queda do preço do café, embates entre as oligarquias cafeeiras e a influência dos coronéis. Além disso, “surgiram naquele período partidos e jornais operários” que expressavam como a nova organização social estava se realizando (LEITE, 2013, p. 46).

As tensões daquele momento histórico refletiram-se no cenário do atendimento escolar de pessoas com deficiência, de modo que poucas foram as iniciativas voltadas à educação oficial. Na época, foram criados o Instituto Pestalozzi de Canoas no Rio Grande do Sul para atendimento às crianças com deficiência mental; o Instituto de Cegos Padre Chico, em

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada por Mazzotta (2001, p. 30).

1928, na cidade de São Paulo; e o Instituto Santa Terezinha para pessoas com deficiência auditiva, em 1929, na cidade de Campinas-SP (MAZZOTTA, 2001).

Em 1937, Getúlio Vargas consolidou uma aliança com os militares sob o pretexto de proteger o Brasil de comunistas e fascistas, havendo a implantação de uma ditadura do Estado Novo<sup>8</sup> que durou até 1945. Durante o período, o Congresso Nacional foi fechado (JAMBEIRO, 2004). Após 1945, teoricamente, o Estado democrático de direito teria sido retomado. No entanto, “mesmo quando Vargas esteve fora do poder, entre 1945 e 1950, o governo nacional brasileiro agiu nos parâmetros de exercício do poder estabelecidos pela ditadura, ainda que já então aplicados num regime democrático” (JAMBEIRO, 2004, p. 182). Dessa forma, as iniciativas educacionais governamentais relacionadas às pessoas com deficiência mental/intelectual permaneceram inócuas até a década de 1950. “A Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências físicas” (MIRANDA, 2003, p. 3), deixando de lado as pessoas com deficiência mental.

### 1.1.2 A Educação Especial na segunda metade do século XX

No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial, mas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BUENO, 1993). O período correspondeu à fase da segregação, caracterizada pelo surgimento de escolas especiais, que isolavam os diferentes do grupo principal e maioritário da sociedade. A escolarização era efetuada “pela criação de programas escolares para os deficientes mentais leves e moderados, e pela relativa abertura das instituições” (CARDOSO, 2003, p. 18). Na época, também se ampliaram e diversificaram-se os serviços especiais. Até meados do século XX, no entanto, não foi possível saber se havia trabalho essencialmente pedagógico de escolarização dessa parcela da população. Segundo Bueno (1991), os atendimentos de reabilitação eram registrados nos documentos oficiais como integrantes das práticas educacionais.

No cenário mundial, a década foi marcada por discussões sobre “os objetivos e qualidades dos serviços educacionais especiais” (MIRANDA, 2003, p. 4). No Brasil, expandiu-se o número de classes e escolas especiais, comunitárias, privadas e sem fins lucrativos. “Houve

---

<sup>8</sup> Durante a ditadura, o Estado era considerado meio e fim para realizar o destino histórico da nação e o responsável direto por tudo que ocorria no país (JAMBEIRO, 2004).

uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentando o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino” (MIRANDA, 2008, p. 34). Foram fundadas: em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD); em 1951, a Escola Municipal Helen Keller para crianças surdas em São Paulo-SP, referência para todo o país; em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo para atendimento às crianças com deficiência mental (MAZZOTTA, 2001); em 1954 o Instituto Educacional de São Paulo (IESP), especializado “no ensino de crianças deficientes da audição” (MAZZOTTA, 2001, p. 37); em 1954, a Associação dos Amigos do Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro. Como movimento organizado, esta última instituição mobilizou “autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional” (MAZZOTTA, 2001, p. 46). A APAE esteve à frente de discussões que afetaram a educação dos excepcionais desde sua fundação.

A década de 1950 também marcou o início de diversas Campanhas Nacionais, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (BRASIL, 1957) e pela Portaria Ministerial nº 114 de 21 de março de 1958 (BRASIL, 1958a). Na ocasião foi comemorado o centenário do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), quando se deu a renomeação para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). “A mudança de nome do Instituto implica o discurso de que os surdos não são mudos, indicando que eles podem ser oralizados e perder a mudez” (BENTES, 2010, p. 67). Suas ações poderiam ser desenvolvidas diretamente pelo responsável pela instituição “ou mediante convênios com entidades públicas ou particulares” (MAZZOTTA, 2001, p. 50).

A segunda campanha a ser instituída em âmbito nacional foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, regulamentada pela Portaria nº 477 de 17 de setembro de 1958 (BRASIL, 1958b). Anos depois, deixou de ser vinculada ao IBC e ligando-se diretamente ao Ministério da Educação, sendo renomeada como Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Na época a responsável pela campanha passou a ser Dorina de Gouvêa Nowill, diretora executiva da CNEC e fundadora da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (MAZZOTTA, 2001).

Em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) foi instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 (BRASIL, 1960), por influência de “movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi” (MAZZOTTA, 2001, p.

51) e pela APAE, ambas do Rio de Janeiro-RJ. A CADEME foi vinculada diretamente ao gabinete do Ministro da Educação e Cultura e foi criado um Fundo Especial de doações financeiras para manter suas despesas. Segundo Mazzotta (2001),

Tal Fundo Especial deveria ser constituído por dotações e contribuições previstas nos orçamentos da União, Estados, Municípios e de entidades paraestatais de economia mista; donativos, contribuições e legados particulares, contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras; venda eventual de patrimônio da Campanha, além de dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, os culturais e de reabilitação. Mazzotta (2001, p. 53).

Essas campanhas foram criadas em âmbito nacional pelo Governo Federal. A tendência de ampliação do atendimento educacional às pessoas com deficiências por instituições filantrópicas de caráter privado, com serviços gratuitos à população, se estendeu pelas décadas de 1960, 1970 e 1980. No fim da década de 1960, havia mais de 800 estabelecimentos para o ensino especial (MENDES, 1995).

A partir da segunda metade do século XX, devido ao desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e outras ciências, “começaram a surgir propostas educacionais alternativas de atendimento a essa população. ‘O deficiente pode aprender’ tornou-se palavra de ordem” (GLAT, 1995, p. 11). Com a criação de escolas especiais e com a implantação de classes especiais em escolas regulares públicas, a Educação Especial começou a se firmar como área específica de atuação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), traz em seu capítulo 10 o título Educação dos Excepcionais e dois artigos sobre o ensino da pessoa excepcional<sup>9</sup>. Segundo os artigos 88º e 89º da referida lei:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

---

<sup>9</sup> O significado de pessoa *excepcional*, de acordo com o Dicionário Brasileiro de Educação de Sérgio Guerra Duarte, é: “o que apresenta excepcionalidade, ou seja, desvio da média considerada normal para uma faixa etária, nos aspectos físico, sensorial, emocional, mental e/ou social, sendo por isso sujeito-objeto da *Educação Especial*” (DUARTE, 1986, p. 77, grifos do autor). “Excepcional” era o termo utilizado até a década de 1980. Depois, passou-se a utilizar a expressão “portadores de deficiência”.

Art. 89. Tõda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educaçõo, e relativa à educaçõo de excepcionais, receberá dos poderes pùblicos tratamento especial mediante bõlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

O artigo 88º traz uma tentativa de integraçõo<sup>10</sup> das pessoas com excepcionalidades. Entretanto, acrescenta-se a expressõo “no que fõr possível” (BRASIL, 1961), ou seja, as pessoas com deficiências devem ser integradas, mas não em todos os casos. Apenas “se for possível”. Isso mostra que havia situações em que a educaçõo de excepcionais não poderia ser integrada ao sistema geral de educaçõo. Alé m disso, o termo “geral”, presente em “sistema geral de educaçõo”, transmite a ideia de um sentido genérico e vasto, envolvendo possibilidades diversas em condições que poderiam variar, ou ainda, pode representar a totalidade das situações, de modo que o sistema educacional abrangeria tanto os servições educacionais comuns quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que quando a educaçõo de excepcionais não se enquadrava no sistema geral de educaçõo, estaria enquadrada em um *sistema especial de educaçõo*. “Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou ‘sistema geral de educaçõo’” (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2019).

Já no Art. 89º percebe-se que houve um incentivo às iniciativas privadas, por meio de “tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961). O período foi marcado pelo incentivo à iniciativa privada e pelo encaminhamento das pessoas com deficiências às instituições especializadas.

Nesse compromisso ou “comprometimento” dos Poderes Pùblicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condiçõo de ocorrênciam da educaçõo de excepcionais; se por servições especializados ou comuns, se no “sistema geral de educaçõo” ou fora dele. Esta circunstânciam acarretou, na realidade, uma sêrie de implicações políticam, têcnicam e legais, na medida em que quaisquer servições de atendimento *educacional* aos excepcionais, mesmo aqueles não-incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educaçõo, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (MAZZOTTA, 2001, p. 68-69, grifo do autor)

---

<sup>10</sup> Conceito adotado pelos movimentos populares internacionais a partir da dêcãda de 1970.

A destinação das verbas públicas para a educação, comum ou especial, foi prejudicada pela indefinição da natureza do atendimento, se educacional ou outros tipos.

Em 1963, o presidente João Belchior Marques Goulart propôs um plano de educação com vigência inicial de três anos (1963 a 1965) e ampliação de previsão orçamentária, visando disciplinar as atividades governamentais do país. Ele propôs ainda que os estados também criassem seus planos de educação (INEP/MEC, 1987). Com o golpe militar de 1964, justificado como “uma intervenção militar de caráter provisório, que pretendia reinstaurar a ordem social e retomar o crescimento econômico, contendo o avanço do comunismo e da corrupção” (BRASIL, 2003, p. 129), uma nova Constituição foi promulgada pelo Congresso Nacional em 1967. O artigo 175º, parágrafo 4º, trazia o texto: “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais” (BRASIL, 1967). Em 1971 houve a sanção da Lei de Federal nº 5.692/1971, em pleno regime militar, que reestruturou a educação nacional e demonstrou uma mudança no olhar para a educação das pessoas com deficiência. Determinou, em seu artigo 9º, que:

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Os superdotados foram incluídos no público que deveria receber tratamento especial. No entanto, não houve detalhamento que identificasse se os alunos com atraso quanto à idade regular de matrícula seriam alunos com deficiência. Mesmo que pareça que a Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) tenha promovido um avanço em relação à ampliação do público da Educação Especial, na realidade, ela contribuiu com a ampliação do atendimento dos alunos em classes e escolas especiais e veio reforçar o atendimento segregado aos alunos com deficiência fora do ambiente escolar. A lei expandiu a rede de ensino, buscando a universalização da educação, e aumentou o ensino obrigatório de quatro para oito anos, compreendendo todas as séries do 1º grau (atualmente Ensino Fundamental).

As instituições particulares já exerciam influência sobre as políticas de educação. O presidente da APAE, por exemplo, enviou uma carta ao Ministro da Educação e Cultura solicitando que o campo do ensino dos excepcionais também fosse dinamizado, uma vez que

toda a educação passava por reformulação. Isso resultou na expedição do Parecer nº 848 de 1972 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1972).

Em 1972, um grupo de trabalho<sup>11</sup> foi designado pelo Ministro da Educação e Cultura da época para “delinear a política e as linhas de ação do Governo na área da Educação de Excepcionais” (MAZZOTTA, 2001, p 54). Por meio desse grupo, o especialista americano em Educação Especial James Gallagher apresentou o documento *Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil*, que contribuiu para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>12</sup>, instituído pelo Decreto nº 72.425 de 1973 (BRASIL, 1973) para expandir e melhorar o atendimento aos excepcionais em todo território nacional (MAZZOTTA, 2001). De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 72.425/1973:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

A Educação Especial ditou a educação dos excepcionais no período, conforme a nomenclatura dada pelo decreto acima “deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados” (BRASIL, 1973). A intenção que se tinha em relação à educação das pessoas com deficiência era de promover sua participação na comunidade de maneira progressiva, ou seja, buscava-se uma participação efetiva na sociedade, provavelmente com mão de obra para integrar a economia e contribuir para sua manutenção<sup>13</sup>. Para Furlan (2013),

---

<sup>11</sup> Grupo integrado por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), um representante da Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficientes Mentais (CADEME), um representante da Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e outros profissionais da educação.

<sup>12</sup> Com a criação do CENESP as campanhas CADEME e CNEC foram extintas e seu acervo pessoal bem como o patrimônio físico e financeiro foram incorporados ao CENESP, que também absorveu os acervos financeiro, patrimonial e pessoal do IBC e do INS (MAZZOTTA, 2001).

<sup>13</sup> A década de 1970 ficou conhecida como os anos de chumbo do regime militar, sendo caracterizada pela intensificação das ações impostas pelo regime. “A ditadura restringiu o exercício da cidadania e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição, usando da força frente aos que se opunham à ordem e regras impostas pelo governo golpista” (FURLAN, 2013, p. 2).

[...]o sistema educacional estava interessado em criar uma sociedade industrial movida pelo chamado “milagre econômico” [14]. A educação primava pela eficiência e produtividade, tendo como objetivo preparar o aluno para um mundo regulado pelo mercado do trabalho. (FURLAN, 2013, p. 7).

A perspectiva adotada à época relacionava diretamente o setor produtivo à educação, tendo como base a Teoria do Capital Humano, presente no dimensionamento da política educacional e demais políticas públicas brasileiras (JANNUZZI, 2012). Segundo James J. Gallagher (1974), assessor técnico convidado para participar da implantação da CENESP em 1973:

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$ 250.000 durante a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode se tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação. (GALLAGHER, 1974, p. 100)

E haveria menos gastos aos governos se as pessoas com deficiência pudessem prover seu próprio sustento, o que diminuiria os pagamentos de benefícios da seguridade social. Isso pode ser constatado com os movimentos sociais dos anos 1970 em prol da educação das pessoas com deficiência, que fizeram diferentes países da Europa e das Américas prestarem atenção particular à organização dos seus serviços de Educação Especial, chamando a si a responsabilidade de garantir também às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) um processo educativo adaptado às suas necessidades individuais. A esse respeito, Cardoso (2003):

Na década de 70, a Educação Especial sofreu uma ampliação com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas de atendimento aos ANEE e a criação de órgãos normativos federal e estaduais. Criam-se classes especiais, fase que se inicia

---

<sup>14</sup> Milagre Econômico é resultado de um conjunto de medidas governamentais que elevaram o crescimento do Brasil durante o período da ditadura militar, mais precisamente entre 1969 e 1973, no mandato do General Médici, sem, contudo, elevar as condições materiais das classes populares (FURLAN, 2013).

com a categorização e classificação de deficientes mentais, resultando a aplicação da famosa escala métrica de inteligência criada por Binet e Simon (em 1905), os testes de quociente intelectual (QI). (CARDOSO, 2003, p. 18)

Com a intensificação da criação de escolas filantrópicas a partir da década de 1970, alguns métodos para a Educação Especial utilizados em outros países passaram a ser incorporados. Exemplo disso é escala de Quociente de Inteligência (QI), que passou a ser utilizada no país. “No Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional (CENESP) em 1973” (MIRANDA, 2003, p. 5). Após essa década “observou-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência” (MIRANDA, 2003, p. 2).

Na perspectiva da integração social, o ensino das crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>15</sup> deveria ser realizado, tanto quanto possível, na escola regular. De acordo com a UNESCO (1994),

Falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do/a aluno/a, já que, neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm um caráter interativo e dependem não apenas das limitações dos/as alunos/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida. (UNESCO, 1994, p. 40).

A atenção à ação da escola para minimizar as dificuldades dos alunos foi um progresso com relação à perspectiva sobre as pessoas com deficiências, uma vez que além da condição individual, também se passou a considerar a condição do meio educacional no qual o indivíduo estivesse inserido. Há controvérsias em relação a esse conceito. Segundo Cardoso (2003, p. 19), a expressão “Necessidades Educativas Especiais” não modificou o paradigma existente, pois remete ao aluno que em algum momento de sua escolarização necessitou de atenção mais específica ou de recursos diferenciados em relação aos colegas de sua idade, não se aplicando necessariamente ao aluno com deficiência.

---

<sup>15</sup> Ocorre uma mudança na nomenclatura, que passa de “excepcionais” para “pessoas portadoras de deficiência”. No final dos anos 1990, a nomenclatura passou a ser “pessoas com necessidades especiais” ou “pessoas com necessidade educacional especial” (CARVALHO, 2004). Após 2010, a terminologia adotada foi “pessoas com deficiência”.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 9 de dezembro de 1975 determinou uma série de direitos da Declaração Mundial de Direitos do Homem de 1948 às pessoas deficientes<sup>16</sup>, garantindo a todas, sem exceção, distinção, ou discriminação relacionada a raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação, os direitos ao respeito por sua dignidade humana, os direitos civis e políticos que os outros seres humanos, direito a medidas que as tornem autoconfiantes, aptas ao trabalho, direitos a tratamento médico, psicológico e funcional, reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

Em 1978, Geisel indicou a ampliação do financiamento público às instituições privadas. De acordo com Kassar e Rebelo (2018), com a Portaria Interministerial nº 186 (BRASIL, 1978), a Educação Especial era tratada como serviço com diversas modalidades de oferecimento: “[...] Escola Empresa, Creche, Oficina Protegida, Oficina Pedagógica, Centro Ocupacional, Hospital-dia, Clínica de Orientação, Clínica, Hospital, Centro de Reabilitação, Escola Especial, Ensino Regular” (KASSAR; REBELO, 2018, p. 53). As formas de oferta dos serviços caracterizavam a perspectiva terapêutica. E, como ensino regular, poderia se entender qualquer tipo de frequência dos alunos, na classe comum, especial ou na sala de recursos.

### 1.1.3 Mudanças a partir das décadas de 1980 e 1990

Na década de 1980 no cenário mundial, a integração ganhou impulso. No Brasil, ocorreram diversas mudanças. Em 1986, o CENESP foi dissolvido e transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP), sofrendo posteriormente outras modificações de nomenclatura (BRASIL, 1986). Com a reestruturação do Ministério da Educação na década de 1990, a SESP foi extinta e suas funções ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação

---

<sup>16</sup> A expressão “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975).

Básica (SENEB). Em 1994, a Secretaria de Educação Especial voltou a ser criada, mas sob nova sigla: SEESP. “As frequentes mudanças ocorridas nos órgãos federais da Educação Especial, na opinião de Nunes e Ferreira (1993), é um indicador da desvalorização da área e também de um desencontro entre os órgãos federais” (MIRANDA, 2008, p. 35). Mazzotta (1996, p. 62) afirma que “tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico.”.

Os anos 1980 foram marcados como a década da pessoa com deficiência para as Nações Unidas, uma vez que inúmeras ações foram realizadas, como o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, aprovado em Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1982. Esse programa teve “como finalidade servir de fonte permanente de consulta a todos os países interessados na luta pela defesa dos direitos de cidadania das pessoas portadoras de deficiência” (CARVALHO, 1999, p. 19).

A Constituição Federal outorgada em 1988 (BRASIL, 1988) garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 206º trata sobre os princípios democráticos que visam nortear a educação: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público; e o direito à educação das pessoas com NEE. A CF ainda estabelece a integração escolar como preceito constitucional em seu artigo 208º,

[...] preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Federal (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (MIRANDA, 2008, p. 35).

As linhas mestras estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em relação à educação foram regulamentadas em seus pormenores pela LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Também indo ao encontro com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também garantiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo o artigo 54º, dedicado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Já o artigo 66º previu trabalho protegido ao adolescente com

deficiência e o artigo 70º menciona que: “As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção” (BRASIL, 1990).

Entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) ocorreram duas conferências mundiais que influenciaram o panorama educacional brasileiro: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF<sup>17</sup>, 1990), realizada 1990 em Jomtien, Tailândia, que relembrou “que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNICEF, 1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994 (UNESCO, 1994), como um desdobramento da Conferência de Jomtien. Esta última visava garantir e promover a Educação para Todos, indicando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer a educação integradora e para capacitar as escolas a atenderem a todas as crianças, com enfoque principal naquelas que possuíam necessidades educativas especiais.

As conferências internacionais promovidas por agências multilaterais impactaram os países periféricos em suas proposições internas (KASSAR, 2011), contribuindo para a expansão do discurso neoliberal, fundamentado sobre princípios ideológicos como a “igualdade de oportunidades”, a inserção produtiva no mercado de trabalho e o progresso “social” ligado à universalização do ensino básico. As Declarações de Jomtien (UNICEF, 1990) e de Salamanca (UNESCO, 1994),

[...] sustentaram, assim, a elaboração de políticas compensatórias no âmbito da reforma do Estado brasileiro, implementadas ao longo da década de 1990 (SILVA, 2014). Como resultado, a educação, além de um direito fundamental, torna-se um componente estratégico na formação de uma cultura da modernidade, particularmente útil à manutenção e reprodução do capitalismo (SILVA; WITEZE, 2016, p. 372).

Estimulado por todo esse movimento mundial dos organismos internacionais, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial em 1994 (BRASIL, 1994b) pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, visando garantir “atendimento educacional

---

<sup>17</sup> UNICEF é a sigla para Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês "*United Nations Children's Fund*", e é uma agência das Nações Unidas. A UNICEF tem o objetivo de **promover a defesa dos direitos das crianças**, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, e está presente em 191 países e territórios de todo o mundo.

do alunado portador de necessidades especiais” (BRASIL, 1994b, p. 7). No documento, a Educação Especial foi definida como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado.

O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a Educação Especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994b, p.18).

O objetivo geral da PNEE de 1994 era servir “como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1994b, p. 45), e sua diretriz geral era “repensar a filosofia educacional, de modo a valorizar e respeitar as diferenças individuais e que implicam na individualização do atendimento [às pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades]” (BRASIL, 1994b, p. 57).

O público-alvo passou a ser definido como aquele “que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social” (BRASIL, 1994b, p. 22). Também foram incluídos os superdotados e as pessoas com “manifestações de comportamento típico de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994b, p. 13). Embora o público-alvo tenha sido ampliado, não houve avanços em direção à inclusão escolar, mantendo-se ainda sob a perspectiva da integração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), versou em seu Título III sobre o direito à educação e do dever de educar: “Artigo 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades

especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). A mesma lei também trouxe todo um capítulo voltado à Educação Especial, com os Artigo 58º, 59º e 60º:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 estabeleceu a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. O inciso 2º do artigo 58 determinou que sempre que as condições específicas dos alunos não permitirem sua integração nas classes comuns do ensino regular, o atendimento educacional deve ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 1996). A oferta da Educação Especial foi estendida a partir da Educação Infantil e ao longo da vida. Entretanto, não foram definidos os meios para a consolidação de cada item proposto, ou seja, não foram assegurados os métodos, currículos, recursos e professores especialistas para desenvolverem um ensino adequado a essa população. Além disso, o uso do termo “preferencialmente” permitiu brechas para a realização de atendimento ao público da Educação Especial em instituições especiais, não ficando claro o local ou função da Educação Especial ou inclusiva em cada um desses ambientes.

Para Mittler (2003), a educação inclusiva não precisa ser independente. O autor defende a cooperação entre a escola regular e um apoio especializado, importante para a efetiva participação das pessoas com deficiência no cenário social, além da necessidade de se viabilizar medidas para a concretização de serviços públicos em instituições públicas<sup>18</sup>.

Outro documento que influenciou significativamente nos modelos de Educação Básica de todos foi a Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos (UNESCO, 1993), assinada em 1993, na qual o Brasil e outros oito países mais populosos do mundo, que juntos eram responsáveis por mais da metade da população mundial, se comprometeram a “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a Educação Básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1993), seguindo os mesmos parâmetros da Declaração de Jomtien (1990).

Em 1999, o Brasil publicou o Decreto nº 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989) ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

---

<sup>18</sup> Para saber mais, ver CARVALHO; SALERMO; ARAÚJO, 2015.

De maneira geral, as declarações advindas das conferências mundiais guiaram as políticas educacionais brasileiras, influenciando a reforma educacional no Brasil, que se concentrou em pontos como “a gestão, o financiamento, a avaliação, a formação dos professores, o currículo e a inclusão” (MICHELS, 2006, p. 410).

O Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003), fundamentado no documento da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) foi um dos marcos desse período. O documento da UNESCO propunha o cumprimento de metas em relação à formulação de políticas de apoio à educação nos âmbitos econômico, social e cultural, o fortalecimento da solidariedade internacional, como também a mobilização de recursos financeiros, públicos e privados por meio de organismos internacionais, como o Banco Mundial<sup>19</sup>, que promoveu ao longo da década de 1990 financiamentos aos países em desenvolvimento para as áreas de educação e saúde. Essas metas deveriam ser cumpridas até o ano 2000.

Um ponto a ser destacado é a adequação das linhas de ação dessas agências financiadoras às exigências do mercado para permitir a formação básica do cidadão produtivo, tendo como referência a Teoria do Capital Humano. Para isso, as recomendações eram: gestão de resultados, organização de um sistema de avaliação da aprendizagem, “inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; [...] além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 62). Essa relação entre educação e agências financiadoras é contraditória, na medida em que o financiamento se condiciona a determinadas ações dos governos, pois eleva o endividamento entre países em desenvolvimento e países ricos, permitindo o aumento das relações de dependência estrutural (FONSECA, 2002; FRIGOTTO, 2002). Dessa forma, a proposta inclusiva de educação intensificou-se na década de 1990 no Brasil e o setor de educação passou a ser considerado um dos principais centros de investimentos de agências multilaterais. Em contrapartida, essas agências recomendavam o ensino elementar a todas as pessoas, incluindo

---

<sup>19</sup> A instituição internacional conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto apenas cinco definiram, prioritariamente, as ações que serão implementadas: EUA, Japão, França, Alemanha e Reino Unido. Em 1993, o BM publicou o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, que tem como propostas a eliminação do analfabetismo; a racionalização dos recursos financeiros e gerenciais; o estreitamento dos laços entre o ensino e o setor produtivo; e a qualidade e eficiência na formação profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

crianças, jovens e adultos (e idosos) para que estes desenvolvessem competências necessárias ao mercado de trabalho.

Para ocorrer a inclusão escolar, não bastava a presença física dos alunos com necessidades especiais nas escolas, mas sim a “oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação as interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessário, uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender” (MIRANDA, 2003, p. 6). Com a mudança no paradigma,

[...] os excluídos começam a ser integrados a certos setores sociais, mas ainda predomina um olhar de tutela, e a prática correspondente, no que lhes diz respeito, muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em que se propõe a “protegê-los”, utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente sairiam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes (SANTOS, 2000, p. 2).

Mesmo com a perspectiva de mudança no Brasil, muitos alunos encaminhados à Educação Especial estavam sendo colocados à parte da educação na escola comum. De acordo com a UNESCO (1993), a inclusão consiste em:

[...] criar escolas que recebam de braços abertos todos os estudantes, a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades. Tais escolas celebram - ao invés de lamentar como um problema - as diferenças entre os estudantes. Educação inclusiva também significa inserir as escolas em um contexto mais amplo de sistemas educacionais - tanto em nível formal quanto não-formal - de natureza também inclusiva e que reúne recursos das próprias comunidades para garantir que as necessidades de seus diversos estudantes possam ser eficientemente satisfeitas. (UNESCO, 1993, p. 16)

Compreende-se, portanto, que a educação inclusiva é mais ampla que a Educação Especial, pois refere-se a todos os alunos, concentrando-se naqueles que têm sido excluídos de oportunidades educacionais, como pessoas com necessidades especiais ou com deficiências e crianças de minorias étnicas e linguísticas (UNESCO, 1993). É importante destacar que os conceitos de “alunos com necessidades especiais” e “alunos com deficiência” são distintos, uma vez que se referem a grupos diferentes. A atuação da Educação Especial, tradicionalmente, com o atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum

dos alunos com deficiência, levou a diferentes compreensões, terminologias e modalidades, conduzindo à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

#### 1.1.4 Educação Especial nas décadas 2000 e 2010

A partir dos anos 2000, o pensamento inclusivo foi ganhando maiores espaços nas políticas públicas, vinculando-se ao princípio de que o direito à educação é um direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa para todos e todas. A educação não deveria ser entendida como restrita a algum determinado grupo de sujeitos privilegiados e, para fazer valer esse direito, a Educação Inclusiva expandiu a agenda da Educação para Todos ao encontrar formas de habilitar as escolas para servirem a todas as crianças em suas comunidades, como parte de um sistema inclusivo que busca superar as barreiras despendidas a todas elas.

Essa visão de barreiras surgiu a partir do conceito da teoria social sobre deficiência, partindo do movimento mundial pela Educação Inclusiva, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos. O reconhecimento das diversas situações enfrentadas nos sistemas de ensino demonstra que é necessário confrontar as práticas discriminatórias presentes principalmente no modelo médico de olhar para a deficiência, sendo necessário criar alternativas a fim de superá-las em uma perspectiva social (MANTOAN, 2017). A Educação Inclusiva passa a ocupar espaço central no debate da sociedade, ajudando a compreender o papel da escola na superação da lógica da exclusão. Convergindo com essa perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), documento elaborado para orientar políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos os alunos. Esse documento (BRASIL, 2008a) considera que “a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008a, p. 1).

A Educação Especial se apresentou como uma espécie de ferramenta voltada à superação da exclusão de seu público-alvo, ou seja,

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b).

A perspectiva inclusiva situou-se em um quadro geral dentro do movimento mundial pela educação inclusiva, baseado na concepção de direitos humanos, nas ideias de igualdade e diferença e na superação da exclusão dentro e fora da escola (GARCIA; MICHELS, 2011). Nesse documento, a Educação Especial é integrada à proposta pedagógica escolar, sendo definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização e responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de disponibilizar os recursos/serviços a serem ofertados no ensino regular (BRASIL, 2008a). Em relação ao documento que o antecedeu, a Política da Educação Especial de 1994, houve uma substituição da expressão “condutas típicas” por “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, agora classificados. A categoria dificuldade de aprendizagem foi suprimida, de modo que a Educação Especial passou a ser “apresentada como apoio às necessidades do alunado classificado como população alvo e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva” (MELETTI; BUENO, 2011, p. 371).

O AEE refere-se às ações complementares (para estudantes com deficiências e/ou Transtornos Globais de Desenvolvimento) e suplementares (para alunos com altas habilidades/superdotação) realizadas fora da sala de aula comum, considerando as necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial. De acordo com Garcia e Michels (2011, p. 114), “neste início de século XXI, a política de Educação Especial assume uma perspectiva marcadamente inclusiva, estabelecendo uma relação mais definida com a Educação Básica”.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação era a responsável pela articulação de políticas de inclusão com os sistemas de ensino e por implementar projetos e programas em diversas áreas, como alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação ambiental, educação em direitos humanos, Educação Especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação

quilombola e educação para as relações étnico raciais. A vasta produção legislativa que se concentrou a partir dos anos 2000 teve seu foco voltado às políticas de inclusão. Como exemplo temos: a Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000a) que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade<sup>20</sup> das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida<sup>21</sup>; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 2001; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (CONGRESSO NACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001), também realizada em 2001; e a Declaração de Sapporo, de 2002 (DPI, 2002). Esses documentos versam sobre os direitos e liberdades fundamentais que devem ser os mesmos para todos.

A Declaração de Sapporo foi aprovada por três mil pessoas – a maioria com deficiência – em uma convocação da *Disabled Peoples' International* (DPI) para pessoas com deficiência de todo o mundo, que contou com a representação de 109 países. De acordo com o documento, a Educação Inclusiva deve ser iniciada na infância, na Educação Infantil durante os momentos de recreio, “quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. A Declaração de Sapporo deveria incitar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva” (DPI, 2002).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu a obrigatoriedade das matrículas de todos os alunos nos sistemas de ensino. Às escolas caberia organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Também previu para o público com necessidades educacionais especiais<sup>22</sup> em todas as etapas e modalidades da Educação Básica<sup>23</sup> atendimento educacional especializado “sempre que se

---

<sup>20</sup> “Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000a)

<sup>21</sup> “A que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo” (BRASIL, 2000a).

<sup>23</sup> De acordo com o Artigo 21º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 a Educação Básica é “formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (BRASIL, 1996).

evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade” (BRASIL, 2001a). A definição de Educação Especial consta no Artigo 3º desta Resolução:

Art. 3º Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2001a)

A modalidade deveria contemplar um trabalho pedagógico que complementasse o trabalho de sala de aula, trazendo subsídios aos alunos para que estes fossem incluídos em suas turmas, escolas e/ou trabalho. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado em diversos ambientes de acordo com a necessidade específica de cada estudante: classes comuns, com apoio de professores de Educação Especial; salas de recursos com adaptações de currículo; criação em casos extraordinários de classes especiais para atender alunos que apresentassem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou necessidade de apoios contínuos e intensos (BRASIL, 2001a). Cabe destacar que a manutenção das classes especiais significou um grande retrocesso para a inclusão, uma vez que esse tipo de atendimento separava as pessoas com necessidades especiais das demais e as privava de uma convivência proveitosa e enriquecedora com as diferenças.

Ainda em relação à Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001a), o artigo 4º aponta que a Educação Especial como modalidade da Educação Básica deveria considerar situações singulares, os perfis dos estudantes, características biopsicossociais e faixas etárias, além de se pautar em princípios estéticos, éticos e políticos para garantir:

- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2001a)

O artigo 5º descreve como público-alvo educandos com necessidades educacionais especiais que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001a).

A década de 2000 foi muito importante em relação à garantia de direitos, sobretudo sociais, pois por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que versou sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>24</sup> e estabeleceu outras providências, reconhecendo a Libras como língua oficial da comunidade surda do Brasil, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou a Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), determinando que a Libras fosse incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia em instituições públicas e privadas e normatizou a formação do professor, do intérprete e do instrutor de Libras, bem como de outros profissionais que viessem a atuar na educação de surdos. O decreto ainda instituiu o Português na modalidade escrita como segunda língua para os alunos surdos, prevendo alternativas para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, e garantiu o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação em escolas e classes bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, escolas bilíngues ou comuns para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação profissional, com docentes cientes das diferentes áreas do conhecimento e conscientes das singularidades linguísticas

---

<sup>24</sup> Cada país possui sua própria língua de sinais, ela não é universal. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sua origem na Língua de Sinais Francesa, sendo reconhecida como uma língua com estrutura própria por meio da Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002).

dos alunos surdos e com intérprete de Libras<sup>25</sup>, além de atendimento educacional especializado em horário contrário ao das aulas regulares. Dentre outras garantias, o decreto também atribuiu ao poder público o dever de apoiar o uso e a difusão da Libras.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007a) estabeleceu concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, versando sobre cinco eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação não Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia. Foi fruto de um processo com início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Amplamente divulgado e debatido em sociedade entre 2004 e 2005, o documento final resultante desse processo foi publicado em 2006 em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O PNEDH reconheceu a educação como um direito humano universal e defendeu a valorização das diferenças humanas na prática educativa cotidiana. Dessa forma, entre suas metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas (BRASIL, 2007a).

Então, mais um documento regulamenta o direito de aprender de todos, incluindo alunos a serem atendidos pela Educação Especial. O processo educativo deveria ser realizado entre os professores da educação comum e professores da Educação Especial, de modo a estabelecer estratégias que favorecessem a aprendizagem dos alunos. A avaliação escolar também deveria ser pensada de maneira diferenciada para garantir as mesmas condições para todos os alunos.

Em 2003, o MEC difundiu para todos os municípios do Brasil o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos, visando expandir as políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino. No mesmo ano foi lançado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, para apoiar a formação de gestores e educadores e gerar subsídios para a política de inclusão nas cidades brasileiras, promovendo condições para a garantia de “acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade” a todos os alunos (MEC/SECADI,

---

<sup>25</sup> “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (BRASIL, 2005).

2003, p. 3). O Decreto nº 6.094 de 2007 (BRASIL, 2007b), que estabeleceu nas diretrizes do documento Compromisso Todos pela Educação, dentre outras demandas, visou o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007b).

O Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>26</sup> e o plano de trabalho por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC)<sup>27</sup> proporcionaram a possibilidade das Secretarias de Educação dos municípios polos e dos municípios de abrangências – que participariam do processo de formação promovido pelos municípios polos – apresentarem a demanda de cursos.

A centralidade das ações e dos programas implementados pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp) é a promoção das condições para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso, as questões referentes à garantia da acessibilidade física, pedagógica e nas comunicações nas escolas públicas são estratégicas. Destacam-se o Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados em 162 municípios-polo de todas as regiões brasileiras; o Programa Escola Acessível, que tem como objetivo apoiar a adequação de prédios escolares para o acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a todos os espaços; as ações de acessibilidade nos programas nacionais do livro com a garantia dos formatos em braille, Libras, áudio e digital falado, de laptops para alunos cegos do Ensino Médio e dos últimos anos do Ensino Fundamental; a articulação com as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal para a organização e atuação dos Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com deficiência visual, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação para área da surdez, bem como dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação; o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de disponibilizar aos sistemas públicos de ensino equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas de ensino regular. Evidenciam-se igualmente a Rede de Formação Continuada

---

<sup>26</sup> O Plano de Ações Articuladas (PAR) “Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino” (MEC/FNDE, s.d.). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

<sup>27</sup> O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

de Professores na Educação Especial, que oferece cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do atendimento educacional especializado, na modalidade a distância, por meio de instituições públicas de educação superior; a Formação Presencial de Professores na Educação Especial, que objetiva formar professores para atuar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desenvolvido em parceria com os estados; o Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. Também foram implantados os cursos de Letras/Licenciatura em Libras e o Prolibras, realizado anualmente pelo Inep em todas as capitais, para certificação de profissionais fluentes no ensino de Libras e na tradução e interpretação de Libras (BRASIL, s.d.)<sup>28</sup>.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), propôs a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. O decreto ainda trouxe o tema da inclusão das pessoas com necessidades especiais às classes comuns do ensino regular e a garantia de seu acesso e permanência nas escolas públicas (BRASIL, 2007b). Cada município faria sua adesão voluntária ao compromisso por meio do plano de Ações Articuladas (PAR), um conjunto articulado de ações, apoio técnico e financeiro do MEC, que visava o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação e a observância de suas diretrizes. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi utilizado no PAR como a base para termos de convênio ou de cooperação, firmado entre o MEC e o ente apoiado, estado e/ou município (BRASIL, 2007b). Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforçou a inclusão destes ao sistema público de ensino.

Também em 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, no âmbito da educação inclusiva, trabalhou com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e da instalação das salas de recursos multifuncionais.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/111-quais-sao-os-programas-e-as-medidas-que-o-mec-esta-implementando-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidadesuperdotacao>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) do MEC, resultado dos estudos e debates de um grupo de trabalho nomeado para traçar diretrizes para a área, contempla um histórico do processo de inclusão escolar no Brasil e institui os princípios e diretrizes com vistas a fundamentar as “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008a). O documento orientou a organização dos sistemas educacionais inclusivos, investindo na articulação entre a educação regular e a Educação Especial. A concepção educacional inclusiva se definiu pela efetivação do direito de todos à educação, tendo como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas e a valorização da diversidade, além da oferta do atendimento educacional especializado complementar aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Corroborando com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b) – que ratifica como emenda constitucional a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – traz em seu artigo 24º que os estados-parte devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008c), revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011a), que dispôs sobre o atendimento educacional especializado, regulamentou o parágrafo único do art. 60º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e acrescentou dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c), trazendo os objetivos e formas de realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para sua realização. Esse decreto também garantiu a dupla matrícula dos estudantes que frequentassem as SRM no que se refere ao financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Ao encontro deste decreto, a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b) regulamentou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Sobre a educação especial destacou:

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009b)

A Resolução não fez referência ao termo “inclusão” de forma direta e aos serviços de Atendimento Educacional Especializado voltados a ela. Isso pode ser explicado pelo fato de que tal conceito, por ser considerado amplo e não se restringir ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, é para além dele, não seria considerado um aspecto-chave a ser abordado em uma resolução que instrui sobre como realizar Atendimento Educacional Especializado, restrito à Educação Especial. No entanto, uma vez que no ano anterior de sua publicação foi divulgada e assegurada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esperava-se que o conceito de inclusão estivesse presente em todos os documentos oficiais que tratassem da modalidade Educação Especial.

Em 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. O plano tinha previsão de colaboração federativa e levou em consideração as interações das pessoas com deficiência e as diversas barreiras que poderiam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas, de modo a garantir um sistema educacional inclusivo, com equipamentos públicos acessíveis, qualificação profissional, ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza, prevenção das causas de deficiência, ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação, moradia, adaptável, e apoio ao desenvolvimento de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> De acordo com o MEC, “As Tecnologias Assistivas existem para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência. Este trabalho visa concretizar as

Em 2012, a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, descreveu o indivíduo com autismo como pessoa com deficiência em relação às interações e comunicação verbal e não verbal. A lei definiu as diretrizes e direitos, incluindo-se o direito às educações básica e profissional. Foi uma vitória para o movimento de pais de pessoas com autismo (BRASIL, 2012).

Em 2015, após mais de 15 anos de tramitação (Projeto de Lei nº 3.638/2000; BRASIL, 2000b e Projeto de Lei nº 7.699/2006; BRASIL, 2006a), foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011), havia mais de 45 milhões de pessoas com algum grau de deficiência que poderiam se beneficiar da LBI, que afirmou a autonomia e a capacidade dos cidadãos com deficiências para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas, contribuindo para a eliminação de qualquer dispositivo que associasse deficiência à incapacidade. A LBI alcançou, entre outras, as áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte.

No mesmo ano, a Declaração de Incheon, Coréia do Sul (UNESCO, 2015), estabeleceu um compromisso de uma agenda mundial e conjunta por educação de qualidade e inclusiva, promovendo um balanço dos progressos realizados para alcançar os objetivos de Educação para Todos (EPT) desde 2000 e das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionadas à educação. Um dos eixos propostos foi “Inclusão e equidade”, fundada em um “alicerce de uma agenda de educação transformadora” (UNESCO, 2015) para superar

[...] todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015).

---

ações direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, além de orientar os professores na confecção de materiais acessíveis para pessoas com deficiência” (MEC, **Portal de ajudas técnicas**, s. d.).

A Declaração de Incheon foi baseada no legado de Jomtien e Dakar com objetivos a serem alcançadas até 2030. O Fórum Mundial de Educação, responsável pela Declaração contou com a participação do Brasil e seu comprometimento com uma agenda comum por uma educação de qualidade e inclusiva. A partir da Declaração de Incheon, a UNESCO traçou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, documento que trouxe 17 metas a serem implementadas até 2030. O item 4 propõe “assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”<sup>30</sup>.

Em 2019, com a reestruturação do MEC pelo Decreto n. 9.465 de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), extinguiu-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e criou-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019).

### *1.2 Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014*

Com relação aos Planos Nacionais de Educação, sancionados por lei em 2001 e 2014, a Educação Especial e/ou Inclusiva contou com metas específicas. Mesmo assim, como trata-se de uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, está presente em diversas outras metas do PNE. Sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001b), destaca-se que:

[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001b).

O primeiro Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), estabeleceu a Meta 8, intitulada *Educação Especial*, e contou com um diagnóstico que enfatizou a diretriz da época, que se referia à plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Foram apresentadas 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. As políticas visavam a integração nas classes comuns, contando com a participação concomitante dos alunos às salas de recursos, salas especiais e/ou escolas especiais.

Entretanto, para se construir políticas de Educação Especial, seria necessário o acesso a dados mínimos sobre seu público-alvo, o que era inviável, uma vez que, segundo o diagnóstico do PNE (2001), não havia dados disponíveis e estatísticas completas nem “sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento” (BRASIL, 2001b). Somente a partir de 2000, o Censo Demográfico passou a fornecer dados mais precisos, que permitiriam análises mais profundas da realidade. Os dados utilizados no documento diagnóstico do PNE de 2001 partem de 1998, incluindo-se citação à estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que pelo menos 10% da população mundial teria necessidades especiais de diversas ordens – visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta, superdotação ou altas habilidades – e que os números de matrículas nos estabelecimentos escolares eram tão baixos que não permitiam qualquer confronto com a estimativa da OMS. Em 1998,

[...] havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do INEP/MEC) (BRASIL, 2001b).

Se forem consideradas as estimativas da OMS, em uma população escolar como a do Brasil, com 49.753.436 matrículas na Educação Básica (INEP/MEC, 2001), deveriam ser encontradas pelo menos 4.975.343 de matrículas de pessoas com deficiências, o que equivaleria

aos 10% do total da população escolar. Entretanto, constavam apenas 293.403 alunos na modalidade, pouco mais que 0,5 % do total de matrículas.

O PNE de 2001 apresentou 28 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essas metas trataram do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, contando com parcerias nas áreas de saúde, assistência social e instituições privadas para a ampliação da oferta de atendimento escolar desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos. As metas do PNE também abordaram as ações preventivas nas áreas visual e auditiva, a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no Ensino Fundamental, o atendimento de maneira extraordinária em classes e escolas especiais, o atendimento preferencial na rede regular de ensino, da educação continuada dos professores que estão em exercício e a formação em instituições de ensino superior (BRASIL, 2001b).

No atual PNE, Lei, nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), a Educação Especial e inclusiva é a meta de número 4, que tem em sua redação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 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, 2014)

A meta contou com 19 estratégias, dispostas no Quadro 1.

**Quadro 1:** Estratégias da Meta 4 do PNE, Lei nº 13.005 de 2014

Estratégias da Meta 4 - Educação Especial e Inclusiva	
4.1 – Financiamento	Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na Educação Especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007d). (BRASIL, 2014)

4.2 – Atendimento das crianças de 0 a 3 anos	Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2014)
4.3 – Condições de permanência	Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014)
4.4 – Acesso	Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de Educação Básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014)
4.5 – Apoio, pesquisa e assessoria	Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da Educação Básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)
4.6 – Espaço físico, materiais e transportes	Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)
4.7 – Braille e educação bilíngue LIBRAS/Língua Portuguesa	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014)

4.8 – Articulação pedagógica	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2014)
4.9 – Beneficiários de programas de transferência de renda	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude. (BRASIL, 2014)
4.10 – Pesquisa	Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)
4.11 – Pesquisa	Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. (BRASIL, 2014)
4.12 – Continuidade do atendimento escolar	Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (BRASIL, 2014)
4.13 – Ampliação das equipes de profissionais	Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014)

4.14 – Indicadores de qualidade	Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)
4.15 – Perfil	Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos. (BRASIL, 2014)
4.16 Referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)
4.17 – Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2014)
4.18 – Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014)
4.19 – Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014)

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 2014. (BRASIL, 2014)

A Meta 4 apresentou inicialmente dois indicadores (4A e 4B):

4A, percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola. Esse indicador, utiliza informações do Censo Demográfico (IBGE, 2010). O segundo indicador, 4B, é o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular da Educação Básica (Indicador 4B). (BRASIL, 2014)

De acordo com o documento Linha de Base, publicado em 2015 (BRASIL, 2015b), que apresentou um panorama descritivo e diagnóstico da situação das metas do PNE, Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), a Meta 4 trouxe dois grandes objetivos: o primeiro em relação à “universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação”. O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “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, 2015b). Para o acompanhamento da Meta 4, seria necessário observar os indicadores 4A e 4B.

O Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento do PNE (INEP/MEC, 2016) apontou que, em 2010, o número de pessoas de 4 a 7 anos que não conseguiam ou tinham grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuíam alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitavam suas atividades habituais e que não frequentavam a escola era de 17,5% no Brasil e 22,1% na região Norte.

O percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que frequentavam a escola no Brasil era de 82,5% e na região Norte 77,1%. Em relação ao número de matrículas em classes comuns, em 2010, segundo os Relatórios dos Primeiro e Segundo Ciclo de Monitoramento do PNE, era de 77,1%, no Brasil, passando para 88,4% em 2015 (INEP/MEC, 2016, p. 104), 91% em 2018 (INEP/MEC, 2018b, p. 87) e para 92,7% em 2019 (INEP/MEC, 2020, p. 112).

Uma das diretrizes do PNE de 2014 é a universalização do atendimento escolar. Suas quatro primeiras metas tratam, especificamente, sobre a universalização da Educação Básica, e a Meta 4 visa alcançar essa universalização, motivo pelo qual perpassou diversas

outras metas<sup>31</sup>, que apresentaram estratégias voltadas ao público-alvo da Educação Especial, a exemplo do que ocorreu no PNE de 2001 para buscar um Sistema Nacional Inclusivo de Educação.

### 1.2.1 Programas do Governo Federal

Os programas do Governo Federal relativos aos objetivos da Meta 4 são: Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (BRASIL, 2006b); Transporte Acessível (MEC/SECADI/DPEE, 2011); Benefício Prestação Continuada na Escola (BPC) (BRASIL, 2007f); Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011c); e Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância (BRASIL, 2009d). Tais programas serão brevemente descritos a seguir.

O Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (BRASIL, 2006b) promoveu a formação continuada de gestores e educadores das redes públicas estaduais e municipais de ensino para que estes pudessem oferecer Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. “O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2006b).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Governo Federal foi instituído pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007e), que dispôs que “a sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007e). O programa visou apoiar a oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado prestado para complementar e/ou suplementar aos estudantes com NEE, além de garantir acesso e permanência para que lhes fosse assegurada a aprendizagem. Também foram disponibilizados às escolas públicas de ensino regular equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de

---

<sup>31</sup> Meta 1 (Estratégia 1.11); Meta 2 (Estratégia 2.6); Meta 3 (Estratégia 3.7); Meta 5 (Estratégia 5.7); Meta 6 (Estratégia 6.8); Meta 7 (Estratégias 7.8, 7.18, 7.26, 7.27); Meta 9 (Estratégia 9.11); Meta 10 (Estratégias 10.4, 10.5, 10.8); Meta 11 (Estratégias 11.6, 11.10); Meta 12 (Estratégias 12.5, 12.15); Meta 13 (Estratégia 13.4); Meta 14 (Estratégia 14.7); Meta 15 (Estratégia 15.5).

Atendimento Educacional Especializado. Em contrapartida, o sistema de ensino disponibilizava o espaço físico e o professor para atuar no AEE. De acordo com o Painel de Controle (MEC, 2008), recurso disponibilizado pelo MEC para acompanhamento do total de SRM implantadas, de 2005 a 2008, foram 5.551 SRM implantadas pelo Plano de Ações Articuladas do Governo Federal (BRASIL, 2012).

O programa Transporte Acessível priorizou “em cada unidade federada, os municípios com maior número de beneficiários do BPC com deficiência, em idade escolar obrigatória, fora da escola, conforme identificação da pesquisa domiciliar.” Nota Técnica nº 42 de 24 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011d).

O Benefício Prestação Continuada na Escola (BPC) envolveu os Ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal. Seu objetivo era acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, que fossem beneficiárias do BPC, até 18 anos, através de políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. A matrícula escolar do beneficiário é anualmente utilizada para um pareamento de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC e o Banco do BPC, para identificar os índices de inclusão e exclusão escolar das pessoas com deficiências beneficiárias do BPC (MEC, 2007f).

O Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011c), da Secretaria de Educação Especial, teve o objetivo de adequar o espaço físico das escolas das redes públicas estaduais e municipais, para proporcionar acessibilidade às pessoas com deficiência. Por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), as escolas deveriam apontar suas demandas de acessibilidade e os recursos fornecidos seriam repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância (BRASIL, 2009d) desenvolveu em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) a formação de professores dos sistemas públicos estaduais e municipais de ensino, que foram atendidos pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. A intenção foi de constituir uma rede nacional de instituições

públicas de educação superior que ofertassem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância com recursos do PAR (BRASIL, 2012)<sup>32</sup>.

### 1.2.2 Os desafios apontados pelo Observatório do PNE (OPNE<sup>33</sup>)

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), não existem dados suficientes para a construção de um indicador para monitorar a Meta 4. Assim, a partir de um indicador secundário, elaborado a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP/MEC), foi possível perceber que houve uma ampliação na taxa de matrículas dos alunos com necessidades específicas em classes comuns e, ao mesmo tempo, uma diminuição das matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas. Isso através da comparação entre os dados dos Censos Escolares de 2007 e 2017, que trazem os seguintes resultados:

[...] aumento de 37,3 pontos percentuais na proporção de matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 84,12%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram 27,8 pontos percentuais, sendo de 13,6% em 2007 (...) a porcentagem de matrículas em classes especiais apresentou a menor taxa, com 2,3% em 2007 (OPNE, s.d.).

Os desafios apontados pelo OPNE são “investir na formação de educadores, aprimorar as práticas pedagógicas, estabelecer acessibilidade arquitetônica e tecnológica dos espaços e promover a inclusão desses alunos nas classes regulares” (OPNE, s.d.).

A porcentagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns foi registrada pelo OPNE em um gráfico elaborado a partir dos Microdados do

---

<sup>32</sup> De acordo com o Edital nº 01 de 02 de março de 2009 (MEC, 2009), foram oferecidas 5.000 vagas em cursos de especialização em AEE e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento, contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum.

<sup>33</sup> “Lançado em 2013, o Observatório do PNE é um projeto de advocacia e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País”. O site do projeto indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, pesquisas e informações sobre políticas públicas educacionais. “A ideia é que a ferramenta possa ser um instrumento de controle social – para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas – e também apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores [...] Com a coordenação do movimento Todos Pela Educação, a iniciativa é constituída por mais vinte e oito organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência.” (OPNE, s. d.).

Censo Escolar do período de 2007 a 2019 (INEP/MEC, Microdados), apontando que a porcentagem de matrículas em classes comuns passou de 46,8%, em 2007, para 87,2%, em 2019.

Outro indicador auxiliar, elaborado a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011), mostrou que 90% das pessoas com dificuldade permanente de enxergar, ouvir, caminhar ou com deficiência mental/intelectual permanente, com idade de 4 a 17 anos, estavam na escola. Essa porcentagem incluiu todos os graus de dificuldade, desde pessoas com alguma dificuldade para andar, enxergar ou ouvir, até pessoas com cegueira total, surdez total, com uso permanente de cadeira de rodas para locomoção e/ou com deficiência mental/intelectual. É necessário destacar as considerações do OPNE sobre o indicador auxiliar:

Este indicador é calculado a partir dos dados coletados pelo Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa pesquisa não havia a informação sobre o tipo de escolarização dos entrevistados e também o público considerado não foi o mesmo destacado na meta: uma vez que é coletada apenas informações sobre as pessoas que têm dificuldade permanente de enxergar, ouvir ou caminhar e deficiência mental/ intelectual permanente. Devido a esses fatores, consideremos esse indicador como auxiliar no monitoramento.

Ao responder, as pessoas devem avaliar o grau de dificuldade (se não consegue de modo algum, se apresentam grande dificuldade, ou apenas alguma dificuldade) para enxergar (mesmo utilizando lentes de contato ou óculos), para ouvir (mesmo utilizando aparelho auditivo) e para caminhar (mesmo utilizando prótese, bengala ou aparelho auxiliar). Para a deficiência mental/ intelectual permanente não há avaliação do grau, sendo possível responder apenas sim, ou não.

[...]

[...] a porcentagem dos que estudavam, em 2010, por dificuldade eram: 93% das crianças e jovens com todos os graus de dificuldade permanente de enxergar, 77% com todos os graus de dificuldade permanente de caminhar, 89% com todos os graus de dificuldade permanente de ouvir e 70% com deficiência mental/intelectual permanente. (OPNE, s. d.)

Percebe-se, portanto, que as matrículas nas classes comuns da Educação Básica são mais numerosas entre o público que se declarou com alguma das dificuldades mencionadas.

### *1.3 Considerações sobre o capítulo*

A partir de um rastreamento histórico, este capítulo trouxe algumas impressões sobre a Educação Especial e sua contextualização na legislação e nas políticas públicas, sobretudo educacionais. A Educação Especial brasileira foi caracterizada ao longo do tempo

através de dados disponibilizados pelos Relatórios do Primeiro e Segundo Ciclos de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação publicados de 2016 e 2018, além de pesquisas relacionadas aos indicadores de monitoramento da Meta 4, descritos pelo OPNE.

É pertinente destacar que, apesar de o diagnóstico do PNE de 2001 já ter apontado a falta de dados sobre o público-alvo da Educação Especial, passaram-se mais de dez anos até a aprovação do PNE, Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014) e essa ausência de dados se manteve. É essencial que se crie um indicador mais preciso sobre a situação do total de toda a população público-alvo da Educação Especial e o número de matrículas para verificar a real quantidade de pessoas dentro e fora da escola.

No próximo capítulo, o estado do Tocantins será caracterizado a partir de uma análise dos dados demográficos e escolares, além de abordar os aspectos da Meta da Educação Especial/Inclusiva presente no Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins, compondo um panorama com os programas estaduais cujos reflexos ocorrem na meta mencionada.

## **CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS E DO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL (TO)**

Este capítulo está organizado em subtítulos para demonstrar um panorama do estado do Tocantins e do município de Porto Nacional. Propõe-se uma breve caracterização do estado do Tocantins, destacando os aspectos que se referem à localização, relações entre as normas como a Constituição do Estado do Tocantins, a Educação e especificamente a educação especial, além de aspectos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC/TO), destacando quadros com a visão, missão e valores, bem como orientações do Ministério da Educação sobre os registros no censo escolar e problemas ocorridos no lançamento dos dados sob a forma dos boletins de educação. É realizada a caracterização do município de Porto Nacional (TO) com destaque aos dados de localização, tipo de população, aspectos sociais, econômicos e dados de vulnerabilidade social, bem como aspectos da estrutura e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação.

### *2.1 Tocantins: uma breve caracterização*

Tocantins é o estado brasileiro mais recente, criado em 1º de janeiro de 1989, com capital em Palmas, antes pertencia ao estado de Goiás. Seu nome alude ao rio Tocantins, que corta o território. A intensificação das lutas pela autonomia política do norte de Goiás ocorreu a partir de 1987 e, por meio do artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, nasceu o estado. Situado na região Norte do Brasil, faz limite com Goiás, Bahia, Mato Grosso, Maranhão, Pará e Piauí (IBGE, s. d.). Seu território é formado por planícies extensas ou áreas levemente onduladas, planaltos e chapadões, com pouca variação altimétrica se comparado à maioria dos outros estados brasileiros. Em termos de vegetação, é um dos estados que formam a região Amazônica e possui 87% de vegetação de Cerrado.

Mais da metade do território do Tocantins (50,25%) são áreas de preservação, unidades de conservação e bacias hídricas, onde se incluem santuários naturais como a Ilha do Bananal (a maior ilha fluvial do mundo) e os parques estaduais do Cantão, do Jalapão, do Lajeado e o Monumento Nacional das Árvores Fossilizadas, entre outros. No Cantão, três importantes ecossistemas chegam a encontrar-se: o amazônico, o pantaneiro e o cerrado. Só em reservas indígenas, totalizam-se 2 milhões de hectares protegidos, onde uma população de 10 mil indígenas preserva suas tradições, seus costumes e

crenças. No Tocantins existem sete etnias (Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, krahô Canela, Apinajê e Pankararú), distribuídas em 82 aldeias (TOCANTINS, s.d.).

Conforme o censo de 2010, último censo demográfico realizado até o momento da realização da presente pesquisa, a população do estado está estimada em 1.383.445 pessoas, sendo 24º estado mais populoso do país. O estado conta com população com domicílios nas áreas urbana e rural, sendo significativamente maior a urbana (IBGE, s. d.).

Em relação aos dados educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Tocantins era de 5,4% (IBGE, s. d.), estando em 14º posição quando comparado aos demais estados. Já o percentual do IDEB relativo aos anos finais do Ensino Fundamental é de 4,5%, fazendo com que Tocantins ocupe a 10ª posição em relação aos demais estados da federação. O número de matrículas na educação infantil era de 65.186, no ensino fundamental 246.183 e no ensino médio 63.384 matrículas (IBGE, s. d.).

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar de 2018, o ensino básico no Tocantins contava com 4.084 docentes para a educação infantil, 13.018 para o Ensino Fundamental e 4.987 para o Ensino Médio e a rede de ensino era estruturada em 815 escolas para educação infantil, 1.313 para o Ensino Fundamental e 341 para o Ensino Médio. O estado também contava com 69 entidades de assistência social privadas e sem fins lucrativos entre 2014 e 2015. Dessas, 54 possuíam registro de acessibilidade. O público-alvo dessas instituições são os usuários dos serviços assistenciais; famílias dos usuários de serviços socioassistenciais e outras pessoas em situação de vulnerabilidade. As unidades voltadas para as atividades socioassistenciais podem dispor de profissionais com formação superior, como administradores, advogados, assistentes sociais, contadores, enfermeiros, médicos, músicos terapeutas, pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros (INEP/MEC, 2018).

Dos serviços socioassistenciais prestados, é possível destacar o acolhimento institucional, o assessoramento, a defesa e garantia de direitos, a convivência e fortalecimento de vínculos, o serviço especializado em abordagem social, a proteção especial para as pessoas com deficiência, idosas e suas famílias e a proteção social básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

Os dados relativos a Trabalho e Rendimento demonstram que o rendimento nominal domiciliar *per capita* era de R\$ 1.056,00 (mil e cinquenta e seis reais). Também é importante

destacar a presença significativa de grandes empresas no estado, já que a região é responsável por expressiva exportação de produtos agrícolas (IBGE, s. d.).

### *2.1.1 A Constituição de Tocantins e a educação*

O documento que orienta a legislação do Tocantins é sua Constituição, que traz os aspectos, princípios e compromissos do estado. A Constituição do Estado do Tocantins (TOCANTINS, 1989) em seu Título 1 – Da Organização do Estado Seção 1 – Dos Princípios Fundamentais determina:

Art. 1º. O Estado do Tocantins, formado pela união indissolúvel de seus Municípios, integra, com autonomia político-administrativa, a República Federativa do Brasil.

§ 1º. Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta e da Constituição Federal.

§ 2º. O Estado do Tocantins organiza-se e rege-se por esta Constituição e pelas leis que adotar, observados os princípios constitucionais da República.

Art. 2º. São princípios fundamentais do Estado:

I - Garantir os direitos dos indivíduos e os interesses da coletividade e, ainda, a defesa dos direitos humanos e da igualdade, combatendo qualquer forma de discriminação;

II - Assegurar ao cidadão o exercício de mecanismos de controle da legalidade e legitimidade dos atos do Poder Público, bem como a eficácia dos seus serviços;

III - preservar os valores e a cultura dos grupamentos étnicos;

IV - Promover a regionalização das ações administrativas para que haja o equilíbrio do desenvolvimento estadual e nacional, reduzindo as desigualdades sociais;

V - Erradicar a pobreza e a marginalização, estimulando o trabalho e criando condições para a melhor repartição das riquezas;

VI - Garantir a educação, a saúde e a assistência aos que dela necessitam, sem meios de provê-las.

\* VII - promover o desenvolvimento mediante a adoção de políticas que estimulem a livre iniciativa e a justiça social.

\* Inciso VII acrescentado pela Emenda Constitucional nº 07, de 15/12/1998. Parágrafo único. (Revogado pela Emenda Constitucional nº 07, de 15/12/1998) (TOCANTINS, 1989).

O compromisso do estado e dos municípios na garantia de condições necessárias à cidadania, através da formação e desenvolvimento da criança e do adolescente pode ser verificado no artigo 5º da Constituição do Estado do Tocantins:

Art. 5º. É competência comum do Estado e dos Municípios, observado o disposto no art. 23 da Constituição Federal, a implementação continuada de ações voltadas à formação e ao desenvolvimento da criança e do adolescente, de modo a facultar-lhes todas as condições necessárias à cidadania.

Caput do art. 5º com redação determinada pela Emenda Constitucional nº 07, de 15/12/1998.

§ 1º. As ações tratadas no caput serão agrupadas em programas assim classificados:

I - programas estruturais, compreendendo o conjunto de ações voltadas à criança e ao adolescente no âmbito das políticas públicas sociais básicas, trabalho, educação e saúde;

II - programas redistributivos, compreendendo o acesso dos contingentes de crianças e adolescentes a bens e serviços públicos;

III - programas especiais, consistentes no elenco das ações que objetivem a inserção ou a reinserção da criança e do adolescente à família, à escola e à comunidade.

§ 1º acrescentado pela Emenda Constitucional nº 07, de 15/12/1998.

§ 2º. Objetivando o financiamento dos programas e ações, tratados neste artigo, o Estado e os seus Municípios consignarão em seus respectivos orçamentos nunca menos do que três por cento do valor das dotações destinadas às áreas da educação, saúde e desenvolvimento social.

§ 2º acrescentado pela Emenda Constitucional nº 07, de 15/12/1998. (TOCANTINS, 1989)

Com relação ao detalhamento das prerrogativas da educação, o artigo 123º determina que: “a educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (TOCANTINS, 1989).

Já o artigo 124º determina como o ensino será ministrado no estado:

Art. 124. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Preservação de valores educacionais regionais e locais;

V - Gratuidade do ensino em estabelecimentos mantidos pelo Poder Público;

\* VI - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos.

\* Inciso VI com redação determinada pela Emenda Constitucional nº 07, de 15/12/1998.

VII - garantia de padrão de qualidade.

\* Parágrafo único. Os profissionais do ensino da administração pública estadual serão regidos pela lei que rege os servidores civis do Estado.

\* Parágrafo único acrescentado pela Emenda Constitucional nº 07, de 15/12/1998 (TOCANTINS, 1989).

O inciso terceiro do artigo 125º da Constituição do estado do Tocantins (TOCANTINS, 1989) detalha o dever do Estado para com a educação e as garantias previstas para efetivação do direito à educação mediante “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferentemente na rede regular de ensino*” (TOCANTINS, 1989, grifo nosso).

Em relação ao financiamento da educação o artigo 128º destaca que estados e municípios se comprometem com percentuais mínimos para o desenvolvimento do ensino. A esse respeito, o parágrafo 3º aponta que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do Plano Estadual de Educação, observadas as diretrizes nacionais de educação” (TOCANTINS, 1989). O parágrafo 4º acrescenta que “o Ensino Fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição do salário-educação, na forma da legislação federal, especialmente para execução dos programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, observado o disposto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal” (TOCANTINS, 1989). O artigo 130º explica que os recursos públicos se destinam às escolas oficiais, podendo ser dirigidas às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (TOCANTINS, 1989), destacando-se a relação público-privado.

O artigo 131º da Constituição do Estado do Tocantins faz referência ao Plano Estadual de Educação e define:

Art. 131. O Plano Estadual de Educação, de duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento de ensino em seus diversos níveis, à integração das ações do Poder Público e à adaptação no plano nacional, com os objetivos de:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade de ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica.

Parágrafo único. Os planos de educação serão encaminhados para aprovação pela Assembléia Legislativa, até o dia 31 de agosto do ano imediatamente anterior ao do início de sua execução. (TOCANTINS, 1989)

A Constituição do Estado do Tocantins traz o papel do Conselho Estadual de Educação, explícito em seu artigo 133º:

Art. 133. O Estado exercerá a fiscalização das atividades e do cumprimento das normas educacionais através do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º. Compete ao Conselho Estadual de Educação, sem prejuízo de outras atribuições que lhe sejam conferidas em lei e observadas as diretrizes e bases estabelecidas pela União:

- I - Baixar normas disciplinadoras dos sistemas estadual e municipal de ensino;
- II - Interpretar a legislação de ensino;
- III - Autorizar o funcionamento do ensino particular e avaliar-lhe a qualidade (TOCANTINS, 1989).

No documento, não encontramos referência direta à educação especial e inclusiva. Mesmo assim, o artigo 159º menciona que “cabe ao Estado, conjuntamente com os Municípios, realizar censo para levantamento do número de deficientes, de suas condições socioeconômicas, culturais e profissionais e das causas das deficiências, para orientação do planejamento de ações públicas” (TOCANTINS, 1989). Tal levantamento de dados permitiria estabelecer um planejamento de ações nos diversos âmbitos da administração pública, como Saúde, Educação, Habitação, Segurança, Seguridade Social, dentre outros.

### 2.1.2 Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC)

Abordar aspectos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) do Tocantins possibilita um olhar mais apurado sobre as políticas estaduais de educação do estado, para permitir subsídios que auxiliem na compreensão do Plano Estadual de Educação.

A SEDUC foi criada em 1 de janeiro de 1989, por meio da Medida Provisória n° 01/1989<sup>34</sup> que dispôs sobre a organização básica do Poder Executivo no Sistema de Administração Pública do Estado do Tocantins. As competências da SEDUC foram redefinidas por meio do Decreto n. 3.460 de 12 de agosto de 2008 (TOCANTINS, **História**) da seguinte forma:

- a) desenvolver as políticas de educação;
- b) gerir o ensino oferecido pelo e no estado do Tocantins;
- c) assistir e apoiar o educando;

---

<sup>34</sup> A Medida Provisória n.º 01 foi publicada no Diário Oficial n.º 001 de 1º de janeiro de 1989, no Capítulo II, seção III, Artigo 32, com nome de Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC). Em abril de 2002, através da Lei n.º 1.311, foi criada a Fundação Cultura no Estado, o esporte e o turismo foram então desvinculados da Secretaria de Educação, através da criação de Unidades Administrativas, ficando nesta pasta apenas as competências pertinentes à Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC).

- d) apoiar estratégias e logisticamente o Conselho Estadual de Educação;
- e) coordenar, planejar, organizar, dirigir, executar, controlar, e avaliar as atividades do Sistema Estadual de Educação;
- f) cumprir as determinações do Ministério da Educação e as decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, em matérias da competência deste Órgão;
- g) cumprir e fazer cumprir as normas federais de educação (TOCANTINS, **História**).

O Quadro 2 apresenta a missão, a visão, os valores e objetivos estratégicos defendidos pela SEDUC:

**Quadro 2 - Missão, Visão e Valores da SEDUC**

Missão	Garantir o acesso, a permanência com sucesso na escola e o desenvolvimento da Educação Integral humanizada, por meio da gestão democrática e inovação educacional.
Visão	Ser uma Secretaria de referência pela qualidade e excelência dos serviços educacionais prestados, transparência e compromisso com a gestão pública democrática e por ações de educação integral humanizada visando à formação cidadã do aluno.
Eixos	Educação integral / Formação dos professores / Escolas de referência, especialmente no campo / Fortalecimento da Gestão Democrática / Ascensão profissional por critérios técnicos / Currículo integrado.
Valores	Desenvolvimento integral do ser humano / Profissionalização e valorização dos profissionais da Educação / Eficiência na oferta e nos resultados dos serviços educacionais / Compromisso e transparência na gestão pública democrática e uso correto dos recursos / Criatividades e inovação tecnológica.
Objetivos estratégicos	Melhorar o Desenvolvimento do Sistema Estadual de Ensino, por meio da Educação Integral / Promover a formação humanizada do profissional da educação / Modernizar e consolidar a gestão democrática / Inovar o programa permanente de avaliação.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados de TOCANTINS (**Missão, Visão e Valores**, s.d.).

A SEDUC é dividida em 13 Diretorias Regionais de Educação: Araguaína, Araguatins, Arraias, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional e Tocantinópolis. Anualmente as Secretarias de Educação realizam um levantamento de dados que são coletados e enviados ao sistema Educacenso. Esses dados geram as informações disponibilizadas anualmente pelo INEP/MEC e não podem ser utilizados em diversas situações como a criação ou revisão de políticas públicas, realização de pesquisas dentre outros possíveis usos para esses dados. Ocorre que a *webpage* da SEDUC traz os seguintes tópicos: definição sobre o Censo Escolar<sup>35</sup> da Educação Básica, orientação para o uso do Sistema Educacenso, Boletim de

<sup>35</sup> Para saber mais consulte: Censo Escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Informativo do Censo Escolar, Relatórios Gerais, Indicadores e relatórios referentes aos anos de 2013 a 2018. O Boletim Censo Escolar<sup>36</sup> surgiu para criar um canal de comunicação entre o INEP/MEC e os usuários do Sistema Educacenso<sup>37</sup>. Os documentos denominados Boletim apresentam informações e orientações sobre o Censo Escolar, sobre os campos de coleta de dados do sistema Educacenso, sobre a disseminação das informações estatísticas, assim como notícias e respostas a dúvidas dos usuários do sistema, ou problemas que o sistema pode apresentar. As publicações foram iniciadas em outubro de 2016 com o Boletim nº 1, enquanto o último foi publicado em maio de 2019 (Boletim de n.º 17). O Quadro 3 apresenta informações importantes sobre a Educação Especial contidas nos diferentes boletins e destaca as informações apresentadas que se relacionam ao público-alvo da Educação Especial.

**Quadro 3 – Boletins Informativos do Censo Escolar**

Boletim n.º 07 / julho de 2017 (INEP/MEC, 2017)	Nesse Boletim encontramos uma orientação para a importância de atualização dos cadastros de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento no Censo Escolar. Na parte Censo Responde destaca: “... (o ano) 2017 é (o) ano de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é fundamental que as escolas que tenham alunos com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento matriculados realizem a atualização cadastral desses alunos, especialmente dos recursos necessários para a realização das avaliações. Para que os referidos alunos participem das avaliações em igualdade de condições com os demais, é necessário que a escola informe os recursos dos quais esses alunos necessitam: auxílio leitor, tradutor intérprete de Libras, leitura labial, prova em braile, dentre outros recursos de acessibilidade”. (Censo Responde, 2017d)
	Na coluna Censo Responde há a informação de que a documentação necessária para comprovar a veracidade das informações declaradas, tais como: fichas de matrícula, diário de classe atualizado com o registro da frequência dos alunos nas turmas de escolarização, atividade complementar

<sup>36</sup> Cada boletim geralmente apresenta-se dividido em quatro partes de informações: o *Censo Informa* traz informações sobre retificação por exemplo, o *Censo em Foco* apresenta relatórios para os gestores, o *Censo em Números* apresenta os dados de análises preliminares do Censo Escolar do período e, por fim, o *Censo Responde* basicamente responde questões que podem gerar dúvidas para os gestores.

<sup>37</sup> “O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet” (MEC, s.d.) Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1418010708#:~:text=O%20Educacenso%20%C3%A9%20uma%20radiografia,levantamento%20%C3%A9%20feito%20pela%20internet.>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Boletim n.º 13 / maio de 2018 (INEP/MEC, 2018c)	e atendimento educacional especializado (AEE), fichas cadastrais dos profissionais escolares e toda a documentação pessoal comprobatória relacionada às informações declaradas ao Censo Escolar, para eventuais verificações realizadas pelos órgãos de controle e/ou pelo Inep”. (Censo Responde, 2018c)
Boletim n.º 14 / julho de 2018 (INEP/MEC, 2018d)	Na coluna Censo Responde atendendo à questão de como cadastrar corretamente as turmas no sistema Educacenso responde: “As etapas e o tipo de atendimento exibidas no momento do cadastro das turmas são disponibilizados de acordo com as informações declaradas no local de funcionamento da escola e nos dados educacionais do cadastro de escola, que englobam informações como atividade complementar, atendimento educacional especializado (AEE) e modalidades de ensino (ensino regular, Educação Especial, EJA e Educação Profissional).
Boletim n.º 15 / setembro de 2018 (INEP/MEC, 2018e)	Na coluna Censo em Números, há o destaque para a falta de preenchimento do Censo Escolar por 4.040 escolas em 2017 “O maior número absoluto de escolas faltantes ficou com a região Nordeste, com 1.163 escolas, seguido da região Sudeste com 215, depois a região Norte com 131 escolas, o Centro-Oeste com 125 e a região Sul com 51 registros de escolas faltantes (...). Alertamos, ainda, para os casos de escolas que preenchem o sistema Educacenso mas tem seus dados desconsiderados nas estatísticas oficiais do Censo Escolar, por não realizarem o fechamento, ou por declararem alunos no AEE (atendimento educacional especializado) ou na atividade complementar sem vínculo de escolarização (na mesma escola ou não)”. (Censo em Números, 2018e)
Boletim n.º 17 / maio de 2019 (INEP/MEC, 2019)	Esse Boletim trata da coleta de dados da Matrícula Inicial “Para responder ao Censo Escolar, são necessários registros administrativos que comprovem a veracidade das informações declaradas, tais como: fichas de matrícula, diários de classe, fichas cadastrais dos profissionais e documentação dos gestores, dos alunos e dos profissionais escolares. Quanto mais organizados esses documentos estiverem, mais fácil e preciso será o preenchimento do Censo. (...) É importante que os diários de classe estejam disponíveis na escola e atualizados de acordo com a frequência dos alunos (inclusive das turmas de atividade complementar e atendimento educacional especializado – AEE)” (Censo Informa, 2019b).

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (2017; 2018c; 2018d; 2018e; 2019).

O primeiro Boletim a apresentar orientações é o número 7 (2017), ressaltando a importância do cadastramento adequado no campo dos recursos necessários aos alunos com

deficiências, para que estes estejam em situações educacionais adequadas. No Boletim 15 (2018), destaca-se o problema da falta de digitação do Educacenso de mais de quatro mil escolas, o que prejudica as informações apresentadas no censo do ano correspondente, ou ainda, menciona escolas que realizaram a digitação dos dados, mas não finalizaram e por isso tiveram seus dados desconsiderados.

Com base nos dados coletados pelo Educacenso, obtêm-se as informações que são transportadas para o censo escolar. Daí percebe-se a importância dos Boletins, que são documentos que buscam a parametrização dos procedimentos desta coleta. A Educação Especial tem uma particularidade que é a dupla matrícula dos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, os alunos matriculados no AEE têm matrícula na sala comum e na sala de recursos multifuncionais e isso impacta nos repasses de verbas que são realizados às unidades escolares, conforme o Decreto nº 6.253/2007, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art.9º- Para efeitos da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular [...], quanto no atendimento educacional especializado. (BRASIL,2007)

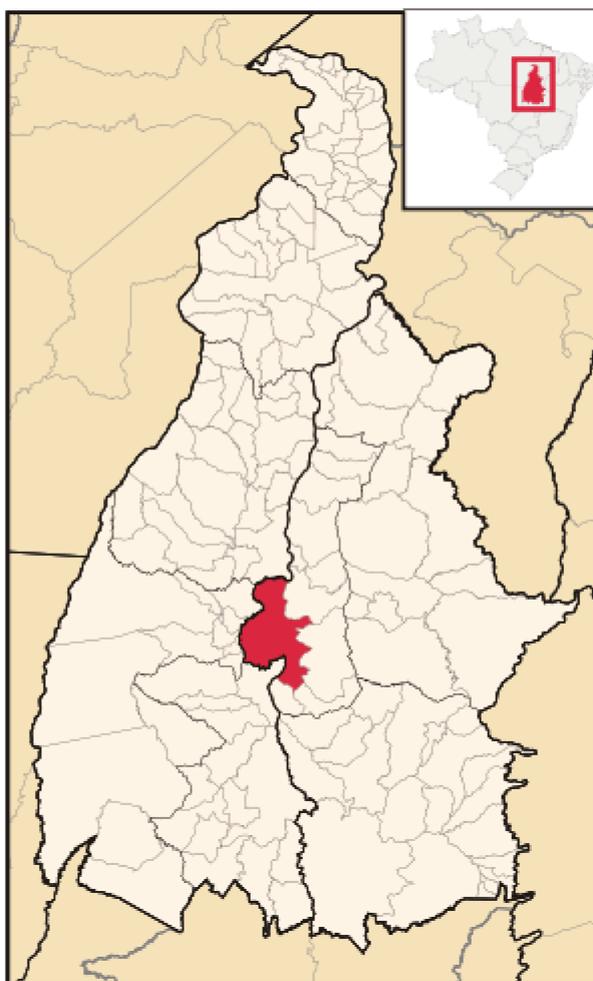
Com a dupla matrícula é possível receber recursos para o AEE, uma vez que este conta com matrícula própria.

## *2.2 Porto Nacional: uma breve caracterização do município*

A história do município de Porto Nacional, de acordo com Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2018), tem início às margens do rio Tocantins. Antigamente, era comum a passagem de garimpeiros de ouro pelo centro da cidade, uma vez que o minério foi descoberto na região por volta de 1723. Fundada em 1738, inicialmente, o local foi chamado de Porto Real. Em 1831, foi elevada à categoria de vila à ocasião da instalação de um destacamento militar, passando a se chamar Vila de Porto Imperial. Após alguns anos, com a expansão do comércio local, foi finalmente elevada à categoria de cidade e nomeada Porto Nacional.

A Figura 1 traz o mapa da localização geográfica do município de Porto Nacional, na área central do Estado de Tocantins, a aproximadamente 100 km de distância da capital, Palmas e uma representação da localização do Estado do Tocantins no mapa do Brasil.

**Figura 1** - Localização geográfica de Porto Nacional-TO



**Fonte:** Diretoria de Pesquisa e Informações Estatísticas. Base de Dados Geográficos do Tocantins (2017).

A área total do município é de 4.449,917 km<sup>2</sup>. Em 2010, contava com 49.146 habitantes e densidade demográfica de 11,04 hab/km<sup>2</sup>. A taxa de urbanização era de 86,34%, com uma população urbana de 42.435 habitantes e rural de 6.711 habitantes (IBGE, 2011). As características relativas à faixa etária e gênero da população constam no Quadro 4.

**Quadro 4** – Características demográficas de Porto Nacional-TO por faixa etária e sexo em 2010

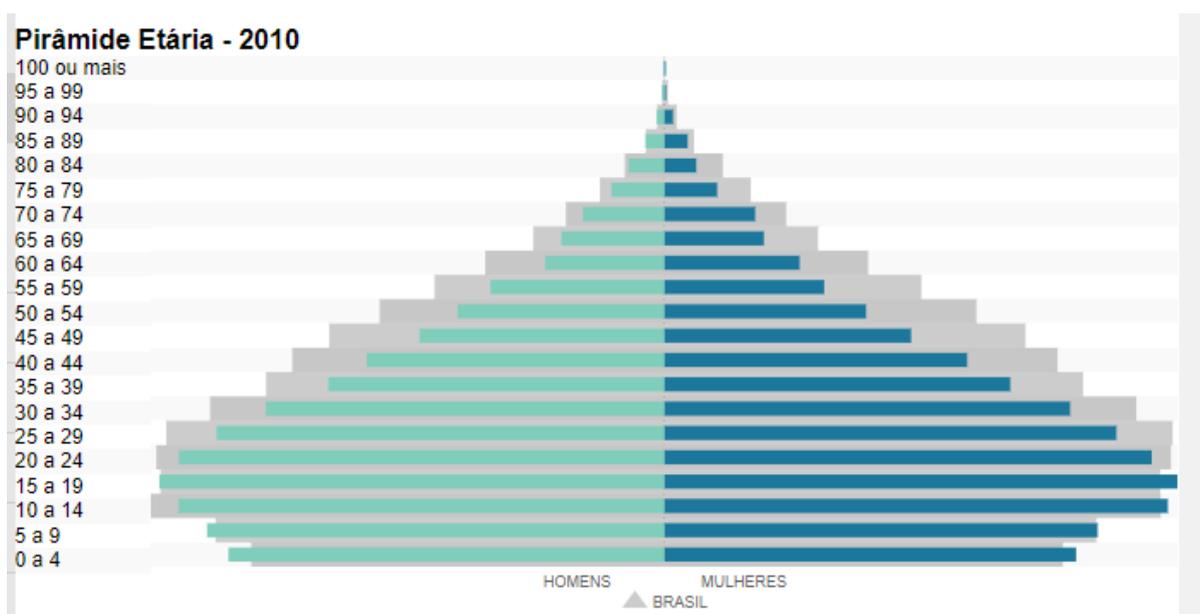
Grupos de Idade	2010	
	Homens	Mulheres
<b>TOTAL</b>	<b>24.517</b>	<b>24.629</b>
Menos de 1 ano	429	389
De 1 a 4 anos	1.755	1.676
De 5 a 9 anos	2.291	2.173
De 10 a 14 anos	2.433	2.525
De 15 a 19 anos	2.530	2.573
De 20 a 24 anos	2.432	2.444
De 25 a 29 anos	2.243	2.267
De 30 a 34 anos	1.996	2.035
De 35 a 39 anos	1.683	1.735
De 40 a 44 anos	1.491	1.519
De 45 a 49 anos	1.226	1.238
De 50 a 59 anos	1.904	1.814
De 60 a 69 anos	1.111	1.179
De 70 anos ou mais	993	1.062

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011).

Para fins desta pesquisa, considerou-se a população de 4 a 17 anos, público-alvo da Educação Básica obrigatória e das metas sobre Educação Especial e Inclusiva nos Planos de Educação nacional, estadual e municipal. Para obter uma estimativa do número de pessoas entre 4 e 17 anos, somamos os números correspondentes às faixas etárias de 1 a 19 anos, obtendo o valor aproximado de 17.956 pessoas, o que corresponde a 36,5% da população. A população na faixa etária de 20 a 59 anos representava 52,9% (26.027) do total e os residentes com mais de 60 anos correspondiam a 8,8% (4.345) da população total, sendo que a taxa anual de crescimento da população de 1991 a 2000 era de 0,40% e de 2001 a 2010 foi de 0,89% (IBGE, 2011). A população com idade superior a 60 anos é muito reduzida, representando menos de

9% da população total. O Gráfico 3 ilustra a pirâmide etária de Porto Nacional do ano de 2010, permitindo observar que a população está mais concentrada nos seguimentos de jovens e adultos, sobretudo na faixa entre 10 e 24 anos (IBGE, 2011).

**Gráfico 1** – Pirâmide etária do município de Porto Nacional-TO em 2010



Fonte: Sinopse do Censo Demográfico (IBGE, 2011).

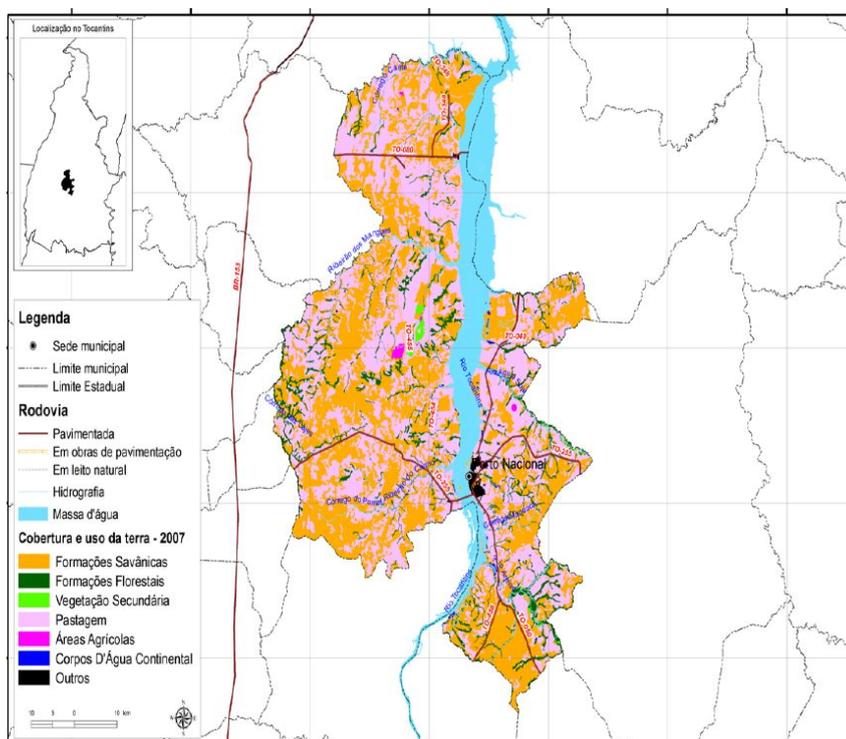
### 2.2.1 Características econômicas de Porto Nacional

Porto Nacional localiza-se em uma região estratégica para a logística de mercadorias, pois fica às margens do rio Tocantins, que possui grande potencial hidroviário, além do terminal intermodal inaugurado em 2017. Por suas terras passam o seguimento central da Ferrovia Norte Sul<sup>38</sup>, o trecho que vai de Anápolis-GO até Porto Nacional-TO, denominado Tramo Central.

<sup>38</sup> “A construção da FNS foi iniciada em 1987 com um traçado inicial que previa uma extensão de aproximadamente 1.550 km, de Açailândia/MA a Anápolis/GO, de modo a cortar os Estados do Maranhão, Tocantins e Goiás. Dessa forma, o traçado original está construído e em operação” (VALEC, Disponível em: <<http://www.valec.gov.br/ferrovias/ferrovia-norte-sul>>. Acesso em: 31 jul. 2019).

De acordo com o censo agropecuário (IBGE, 2017a), grande parte do solo é ocupada por áreas de agricultura e Cerrado (Figura 2). A cidade é uma produtora de soja em larga escala, mas também produz em menor quantidade arroz, cana-de-açúcar, feijão, melancia e mandioca. A pecuária e a piscicultura também são atividades produtiva do município, destacando-se a produção de pacu e pintado.

**Figura 2 - Vegetação, cobertura e uso da terra de Porto Nacional-TO**



**Fonte:** Perfil Socioeconômico do município de Porto Nacional apud Diretoria de Pesquisa e Informações Estatísticas. Base de Dados Geográficos do Tocantins – atualização 2012. Palmas, SEPLAN/DPIE, janeiro/2012.

### 2.2.2 Aspectos sociais, culturais, de renda e político-administrativos de Porto Nacional

Em 2010, havia 13.748 famílias em Porto Nacional, das quais 4.370 recebiam bolsa família. A população total era de 49.146 habitantes e 91,6% da população morava em residências com água encanada. O Quadro 5 mostra a ampliação da oferta de infraestrutura no município, em relação aos percentuais de municípios com água encanada, energia elétrica e coleta de lixo.

#### **Quadro 5 - Indicadores de habitação em Porto Nacional-TO**

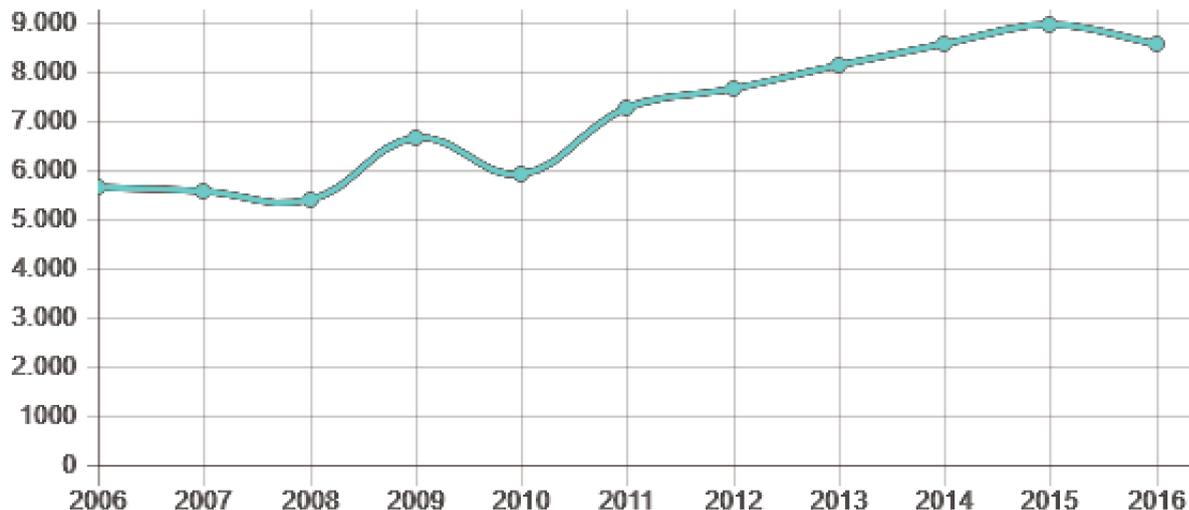
	1991	2000	2010
% da população em domicílios com água encanada	40,17	68,40	94,22
% da população em domicílios com energia elétrica	69,00	87,91	98,67
% da população em domicílios com coleta de lixo	45,19	79,30	95,65

**Fonte:** PNUD, Ipea e FJP, elaborado por AtlasBrasil (2010)<sup>39</sup>.

Observa-se, no Quadro 11, que em 2010 quase 100% dos domicílios possuíam energia elétrica, 95% tinham coleta de lixo e 94% água encanada, situação que permite constatar que a taxa de urbanização praticamente dobrou em 20 anos.

Das 26.027 pessoas entre 20 e 59 anos, considerados em idade produtiva, somente 6.000 estavam ocupadas. Percebe-se ainda que entre 2006 e 2016, esse valor se elevou de menos de 6.000 para cerca de 9.000 (Gráfico 4).

**Gráfico 2 - Pessoal ocupado em Porto Nacional-TO**



**Fonte:** IBGE (2017c).

<sup>39</sup> Disponível em: <<https://atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/171820>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

O Produto Interno Bruto (PIB)<sup>40</sup> de Porto Nacional de 2010 a 2014 ficou entre a 5ª e 4ª colocação do estado de Tocantins (Quadro 6).

**Quadro 6 - PIB per capita a preços correntes e colocação do PIB no estado (2008-2014)**

Ano	PIB (1.000 R\$)	PIB - per capita anual (R\$)	Colocação do PIB no Estado
2010	550.115,31	11.194,17	5º
2011	699.644,73	14.144,24	5º
2012	866.502,27	17.408,73	4º
2013	923.420,68	17.930,15	4º
2014	1.120.815,15	21.618,16	4º
2015	1.372.033,93	26.293,24	4º
2016	1.501.242,60	28.589,65	4º

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em IBGE<sup>41</sup> (2019b).

Além do PIB elevado (Quadro 12), em 2010, Porto Nacional apresentava um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,740, considerado alto. Os componentes incluídos nesse índice são: longevidade, educação e renda. Para o município, o valor de cada componente foi: longevidade (0,826), educação (0,701) e renda (0,699). O IDHM de Porto Nacional superou o do Tocantins (0,699) e a média nacional (0,727) (PNUD/IPEA/FJP/IBGE, 1999).

Outro indicador da situação socioeconômica do município é a renda. Entre 1991 e 2010, ocorreu uma elevação da renda *per capita* média de Porto Nacional de 100,23% (de R\$ 310,20 em 1991 para R\$ 621,10 em 2010). Se dividirmos essa porcentagem pelos 20 anos do período, obtemos uma taxa média de crescimento de 3,72%. As pessoas consideradas pobres somavam 43,94% em 1991 e passaram para 13,79% em 2010. O Quadro 7 traz dados sobre a vulnerabilidade social (PNUD/IPEA/FJP/IBGE, 1999).

**Quadro 7 – Vulnerabilidade social em Porto Nacional-TO**

<b>Vulnerabilidade Social – Município – Porto Nacional-TO</b>			
<b>Crianças e Jovens</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
Mortalidade infantil	49,61	35,32	14,90
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	-	85,69	62,00

<sup>41</sup> Dados disponíveis em IBGE (2019b), estes foram elaborados pelo IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/porto-nacional/pesquisa/38/47001?tipo=ranking>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

% de crianças de 6 a 14 fora da escola	21,53	6,74	1,71
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa	-	13,75	7,28
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	1,55	5,94	3,32
Taxa de atividade – 10 a 14 anos	-	9,73	10,75
<b>Família</b>			
% de mães chefes de família sem fundamental e com filho menor, no total de mães chefes de família	13,31	15,56	13,02
% de vulneráveis e dependentes de idosos	2,54	4,72	2,39
% de crianças extremamente pobres	27,57	21,59	6,46
<b>Trabalho e Renda</b>			
% de vulneráveis à pobreza	69,05	61,97	35,81
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	-	51,09	32,10

**Fonte:** PNUD, IPEA, FJP e IBGE (2011).

Os índices que mais chamam a atenção são os que se referem à escolarização e ao trabalho e renda. Os percentuais de crianças fora de escola têm maior expressividade na faixa etária da Educação Infantil, de zero a cinco anos. Em 2000 esse valor era de 85,69%, e passou para 62% em 2010, ainda considerado muito alto. Já entre 6 e 14 anos, a porcentagem era de 6,74% em 2000 e diminuiu para 1,71% em 2010. Em 2000, havia 13,75% de jovens entre 15 e 24 anos que não estudavam, não trabalhavam e eram vulneráveis. Em 2010, esse valor passou para 7,28% (IBGE, 2011).

As pessoas com idade igual ou superior a 18 anos sem Ensino Fundamental completo e em ocupação informal correspondiam a mais de 50% dessa faixa etária em 2000, havendo uma redução para 35,81% em 2010. O percentual de pessoas vulneráveis à pobreza em 2000 também era superior à metade da população, mas caiu para 32,1% em 2010. Tais dados sugerem que as políticas públicas aplicadas nesse período de 10 anos que promoveram a ampliação de recursos educacionais, de empregos e renda, diminuíram os índices de vulnerabilidade social do município.

### *2.3 Considerações do capítulo*

Este capítulo procurou vislumbrar um panorama do estado do Tocantins, com sua caracterização destacando os aspectos que se referem a documentos oficiais como a Constituição do Estado do Tocantins e dados da Secretaria Estadual de Educação e Cultura

(SEDUC/TO). A caracterização do município de Porto Nacional (TO) com dados econômicos, sociais e educacionais e a descrição de seus aspectos da Secretaria Municipal de Educação.

O próximo capítulo trata da análise dos planos de educação PNE, PEE e PME propostos na pesquisa destacando os dados do censo escolar da Educação Básica, número de matrículas na Educação Básica e na Educação Especial (INEP/MEC, 2010), nacional, estadual e municipal, número e percentuais de classes comuns e classes exclusivas (INEP/MEC, 2010), além de um comparativo entre matrículas municipais, estaduais e federais de 2010 a 2018. O capítulo contempla a descrição das estratégias relacionadas à Meta 4 – Educação Especial e Inclusiva no PNE (2014), que corresponde à Meta 6 no PEE do Estado do Tocantins e à Meta 10 – Educação Inclusiva no do PME de Porto Nacional.

### **CAPÍTULO 3 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2001-2010) E (2014-2024), PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE) DO ESTADO DO TOCANTINS E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL (TO)**

Este capítulo inicia-se abordando a ideia de Plano Nacional de Educação e seus percursos olhando para a ideia de plano nacional, passando pelo PNE (2001-2010) e sua avaliação, a elaboração do PNE (2014-2024) com destaque para a meta da educação especial e inclusiva (meta 4), suas estratégias e indicadores.

Aborda também aspectos do PEE do Estado do Tocantins, destacando suas diretrizes e forma de avaliação com um olhar voltado à meta da educação inclusiva, suas estratégias, indicadores e informações sobre a Conferência Estadual de Educação ocorrida em 2018, promovida pelo Fórum Estadual de Educação do estado do Tocantins (FEE/TO), além da análise do PME do município de Porto Nacional (TO) com destaque para os quadros que possibilitam a visualização da relação de quantitativo dos dados das matrículas na Educação Básica e Educação Especial (INEP/MEC, 2010), os percentuais de classes comuns e classes exclusivas (INEP/MEC, 2010) e quadros comparativos entre as matrículas de 2010 a 2018 do estado do Tocantins elaborados a partir dos Microdados do Censo Escolar (INEP/MEC) nas esferas nacional, estadual e municipal com destaque para o quadro entre estratégias do PNE (2014-2024) e PME de Porto Nacional (TO).

#### *3.1 A ideia de Plano Nacional de Educação e seus Percursos*

A ideia de plano de educação apareceu nos discursos educacionais há muito tempo, a partir dos referenciais de Saviani (2017), que sinalizaram a origem da ideia desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (AZEVEDO *et al.*, 1932). No entanto, o primeiro Plano Nacional de Educação foi criado apenas em 1962, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação (CFE) durante a vigência da primeira LDBN, a Lei nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961). O documento foi modificado diversas vezes durante a ditadura militar e não teve força de lei, ou seja, não foi instituído por Lei Federal. Após o fim da ditadura militar, com a Constituição em 1988 (BRASIL, 1988), a iniciativa de dotar o país com um Plano Nacional de Educação em termos legais foi retomada, uma vez que cabia ao Estado estabelecer políticas

públicas através de projetos, planos e ações (GRACINDO, 2009). Pode-se afirmar que o PNE se caracteriza como política pública, sendo originado de uma demanda constitucional.

A LDBN, Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu através dos artigos 9º e 87º, que a União deveria se responsabilizar pelo PNE, em comum acordo com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Foram apresentadas duas propostas: uma pela sociedade, o Projeto de Lei (PL) n° 4.155/1998 (BRASIL, 1998a), aprovado em dois Congressos Nacionais de Educação (CONED); e a outra, a PL n° 4.173/1998 (BRASIL, 1998b), pelo MEC, tendo sido elaborada pelo INEP/MEC. Esta segunda proposta saiu vitoriosa e a ela foram incorporadas algumas metas do projeto proposto pela sociedade. Assim, foi sancionado o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), que serviu de base aos planos decenais dos demais entes federados e aos planos plurianuais para dar suporte à sua realização (GRACINDO, 2009).

#### O PNE tinha como objetivo

conseguir “a elevação global do nível de escolaridade da população”; “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”; e a “redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (GHIRALDELLI, 2001, p, 206).

O PNE (2001) elegeu cinco prioridades para responder ao desafio de oferecer “uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos” uma vez que os recursos são considerados limitados (BRASIL, 2001b). A primeira delas foi a

Garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (BRASIL, 2001b).

Assim, os objetivos relativos à Educação Especial se encaixariam nessa prioridade, uma vez que o documento coloca que *todas* as crianças de 7 a 14 anos devem ter assegurados acesso e permanência ao Ensino Fundamental obrigatório, incluindo os esforços necessários para que *todas* obtenham formação, através de um processo pedagógico adequado às suas necessidades, priorizando-se a educação de tempo integral para as camadas sociais mais necessitadas. Por isso, de acordo com o PNE de 2001 a Educação Especial deveria estar entre as prioridades, mesmo não tendo sido explicitamente mencionada, pois esta estaria dentre os esforços necessários para se buscar a formação dos alunos a que ela se destina, além de buscar suprir as necessidades de um processo pedagógico adequado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Assim, o PNE de 2001 previu a garantia de vagas no ensino regular para incluir os indivíduos pertencentes ao PAEE. Sobre o conceito da inclusão pode-se observar o Parecer nº 17 CNE/CEB de 2001 (BRASIL 2001c), que apontou “a inclusão como um avanço em relação à integração” (BRASIL, 2001). Em consonância a este conceito a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação em 2001, definiu que o objetivo da política de inclusão escolar brasileira seria a “garantia do acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos” (BRASIL, 2001c, p. 8) e “eliminar a cultura de exclusão escolar” (BRASIL, 2001c, p. 16).

Contraditoriamente, o MEC publicou em 2004 o documento da Política Nacional de Educação Especial, guiando o processo de integração instrucional de forma a condicionar o acesso à capacidade dos indivíduos, ou seja, o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC/SECADI s.d., p. 3). Desse modo, a política não provocou uma reformulação da prática pedagógica, mas manteve a responsabilidade da educação dos alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial, retornando ao processo de segregação daqueles indivíduos que não conseguiam acompanhar a escola regular.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010<sup>42</sup> (BRASIL, 2010), com a intenção de criar um documento de avaliação final do PNE de 2001 mostrou que os assuntos derivados das metas do PNE foram divididos em seis eixos. Para Laplane e Prieto (2010, p. 934), com relação ao sexto eixo, intitulado Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, observou-se na década de 2000 “aumento de visibilidade dos temas do Eixo, o que reflete na sua presença maciça na formulação de princípios e metas educacionais para a próxima década”, mobilizando, “em âmbito nacional, diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de um diálogo acerca de diretrizes e estratégias, para consolidar os ‘marcos para a construção de um novo Plano Nacional de Educação’” (BRASIL, 2010a, p. 14). No que tange o Eixo VI, o documento final da CONAE de 2010 trouxe em seu texto:

A centralidade deste tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o presente documento e, nesse sentido, ele pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais, com mecanismos que assegurem a participação dos movimentos sociais e populares. Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação. No entanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais, e de pessoa com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio (BRASIL, 2010a, p. 123).

O documento reconhece que promover uma educação democrática pautada na justiça social é um grande desafio, uma vez que a sociedade é desigual e não dialoga com a diversidade que a constitui.

Dessa forma, um dos desafios a ser enfrentado na articulação entre justiça social, educação e trabalho, tendo como eixo a inclusão e a diversidade na implementação de políticas públicas, é a desmistificação do lugar de

---

<sup>42</sup> Foi elaborado um Documento Final, em coerência com o Documento-Referência para as conferências municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e nacional e com o Documento-Base para a etapa nacional da CONAE, mantendo a estrutura dos seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010a).

neutralidade estatal. Cabe ao poder público garantir a universalidade dos direitos, superando as desigualdades sociais. Porém, a superação precisa também incorporar a diversidade. O gênero, a raça, a etnia, a geração, a orientação sexual, as pessoas com deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades – superdotação – são tomados como eixos e sujeitos sociais orientadores de políticas afirmativas que caminhem lado a lado com as políticas universais, modificando-as e tornando-as mais democráticas e multiculturais. Assim implementam-se mudanças nas relações de poder e no acesso aos direitos (BRASIL, 2010a, p.123).

A responsabilidade em garantir políticas afirmativas é governamental. Assim, as políticas públicas pautadas nos eixos da inclusão, justiça social, educação e trabalho devem reconhecer e viabilizar formas de participação da sociedade no debate dos temas, mantendo um diálogo com movimentos sociais e a sociedade civil, de maneira a ancorar as decisões desses grupos e o controle social. Mas é necessário se pensar para além de planos e diretrizes e buscar maneiras de implementação dessas políticas, sempre considerando os direitos humanos universais. Para isso, a diversidade deve deixar de ser vista como um problema, devendo ser tratada como

um dos principais eixos da experiência humana. Por isso, é preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. (BRASIL, 2010a, p. 128).

O documento da CONAE (BRASIL, 2010a) ainda ressalta que as políticas públicas devem sempre considerar a inclusão, o respeito às diferenças e à diversidade de forma concreta para assegurar o próprio direito à diversidade, a educação inclusiva e cidadã, a garantia de formação aos profissionais da educação, avaliação e monitoramento para aperfeiçoamento das políticas de ações afirmativas, fomento à pesquisa dos temas relacionados, garantia de materiais didáticos e paradidáticos de qualidade, inserção de adolescentes, adultos e jovens com deficiência no mundo do trabalho e a garantia de apoio financeiro às políticas de diversidade e inclusão (BRASIL, 2010a).

Em relação à Educação Especial, o documento da série PNE em Movimento, intitulado *A Educação Especial no contexto do plano nacional de educação*, de Louise Moraes (2017) do INEP/MEC apresentou dados sobre o monitoramento das matrículas de Educação Especial, cruzando-os com o Censo demográfico de 2010 (IBGE, 2011). Segundo o documento,

em 2010 o percentual de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequentavam a escola estava no patamar de 80,0%, e 77,0% dos jovens nessa faixa etária com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação estudavam em classes comuns da Educação Básica [...] De forma complementar a esses dados, os resultados apresentados nesta seção revelam as condições de acesso escolar da população com deficiência (pessoas que não conseguem de modo algum ou têm grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus ou possuem alguma deficiência intelectual permanente que limita suas atividades habituais). Como não há informações sobre essa população na Pnad anual, o Censo Demográfico se torna imprescindível como fonte de dados (MORAES, 2017, p. 16).

Os dados levantados ainda se encontravam distantes da meta da universalização da educação às pessoas com deficiências, pois “notam-se números discretamente inferiores de acesso escolar na faixa etária de 4 a 5, 6 a 14 e 15 a 17 anos para pessoas com alterações visuais ou auditivas, comparadas às não deficientes” (INEP/MEC, 2017, p. 24). Quando observamos especificamente, as pessoas que se declararam com deficiência intelectual (DI), com grande dificuldade ou incapazes de caminhar ou subir degraus, verificamos que os percentuais estavam consideravelmente distantes de atingir acesso pleno à Educação Básica. Com relação à

população incapaz na categoria mobilidade, as diferenças percentuais no acesso à escola em relação aos estudantes que não apresentam dificuldade situam-se em torno de 30,0 p.p. (4 a 5 anos de idade), 40,0 p.p. (6 aos 14 anos de idade) e novamente 30,0 p.p. (15 aos 17 anos de idade). Quanto aos alunos com deficiência intelectual, a diferença percentual em comparação aos estudantes que não a possuem situa-se em torno de 20,0 p.p. para essas idades investigadas. Como a deficiência intelectual por vezes se relaciona ao comprometimento motor (Mansur; Marcon, 2006), é possível que os dados obtidos para esses grupos se sobreponham em certo grau. Nesses casos, os desafios para garantir a escolarização se somam (MORAES, 2017, p. 24).

De forma geral, o PNE de 2001 não se efetivou como um plano real, uma vez que sem financiamento ficou reduzido a uma mera carta de intenções. E para Dourado (2010),

O PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Outro aspecto a ser realçado refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Esse cenário é revelador de um dos seus grandes limites estruturais. (DOURADO, 2010, p. 684-685),

Outros limites foram se colocando para a efetivação do PNE sem que o regime de colaboração fosse formalizado, como previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A aprovação de planos estaduais e municipais previstos no PNE eram base para sua organicidade, além da complexa relação entre os órgãos de governo e demais instâncias responsáveis pela efetivação do PNE. Assim, o Plano Nacional de Educação de 2001,

não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. A esse respeito, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua concretização. Não houve movimento em defesa do atual PNE, por exemplo, pelas entidades educacionais, que, ao contrário, advogaram, como estratégia política, em dado momento, a revogação do Plano aprovado, por entenderem que este dispositivo legal não traduzia o esforço político conduzido pela sociedade civil, em particular pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e que não se configurava como política de Estado, mas era resultante de manobras governamentais no seu processo de tramitação. (DOURADO, 2010, p. 685).

Após o processo de avaliação do PNE de 2001, a elaboração do PNE de 2014 foi morosa e resultado de uma série de debates realizados pela sociedade e o projeto inicialmente aprovado na Câmara dos deputados foi questionado no Senado Federal, tendo como principal ponto de divergência o financiamento, que remete a meta 20, esta determinava que fosse investido pelo menos 10% do PIB ao “financiamento público da educação pública”. Com diversas discussões e disputas houve a alteração da meta no Senado, para a seguinte redação, “financiamento público da educação”. Essa mudança significa que os recursos públicos poderiam destinar-se, também, para ensino privado, o que poderia enfraquecer as chances de ampliação da qualidade da educação pública nacional.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), enfatizou a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, primando por uma educação equitativa e superando as desigualdades educacionais, para formar cidadãos e superar todas as formas de discriminação:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

As diretrizes se voltam a todos os alunos, independentemente de sua condição física, intelectual, social. Nas quatro primeiras diretrizes, percebe-se a preocupação com a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a melhoria da qualidade da educação. A Educação Especial se insere nessas diretrizes por buscar promover a superação das diversas barreiras que impedem a inclusão dos alunos público-alvo.

Os dois grandes objetivos da Meta 4 do PNE (2014) são:

1. Universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
2. 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.

Houve obstáculos para sua efetivação, ou ao menos para o monitoramento dos objetivos, porque não há informações sobre a população com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD<sup>43</sup>), do IBGE:

---

<sup>43</sup> PNAD: Criada em 1967, “Planejada para produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e nove Regiões Metropolitanas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre), ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as

O Inep emprega dois indicadores para apurar a Meta 4: a) percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, utilizando como fonte de dados o Censo Demográfico; e b) percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da Educação Básica, calculado com base em microdados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2017, p. 10).

Evidentemente, a Meta da Educação Especial e Inclusiva do PNE (BRASIL, 2014) perpassa várias outras metas por se tratar de modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, os indicadores de outras metas podem ser utilizados como complementos aos seus indicadores específicos. Um indicador importante a ser observado é o percentual de pessoas com deficiências que frequentaram a escola, que passou de 80% em 2010 para 88,4% em 2015 (INEP/MEC, 2017). Porém, o acesso à escola não é suficiente para monitorar a efetiva escolarização, sendo necessárias análises adicionais. Nesse sentido,

...a avaliação de aspectos diversificados traduzirá, ao menos em parte, o atingimento de estratégias fundamentais para o sucesso do sistema implementado, entre elas os investimentos na formação de educadores e no aprimoramento das práticas pedagógicas para o público-alvo da Educação Especial (INEP/MEC, 2017, p. 25).

Assim a meta 9 do PNE, por exemplo, que foca na elevação da taxa de alfabetização da população a partir dos 15 anos de idade, seria um importante indicador a se observar nesse sentido. A taxa de alfabetização para pessoas dessa faixa etária em 2010 com algum tipo de deficiência era de 81,7%, enquanto para as pessoas sem deficiência na mesma faixa etária o percentual era de 94,2%. Ao se analisar os dados específicos, como as pessoas com deficiência intelectual (DI) e com incapacidade de caminhar ou subir degraus, percebe-se que se mantém a discrepância entre as pessoas com e sem deficiências. Por exemplo, das pessoas com 15 anos ou mais, apenas 55% das pessoas com DI tinham acesso à educação, enquanto 91,1% da

---

necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio (...) constituiu um importante instrumento para formulação, validação e avaliação de políticas orientadas para o desenvolvimento socioeconômico da população e a melhoria das condições de vida no País (...) [substituída pela PNAD Contínua em 2016 com características mais abrangentes que sua antecessora] que (...) investigados em um trimestre específico ou aplicados em uma parte da amostra a cada trimestre e acumulados para gerar resultados anuais, sendo produzidos, também, com periodicidade variável, indicadores sobre outros temas suplementares. Tem como unidade de investigação o domicílio” (IBGE, s. d.).

população sem deficiência estava na escola. Aquelas que declararam incapacidade de caminhar, subir e descer escadas somaram 62,9%, ao passo que os que se declaram sem dificuldades representaram 92,4% (INEP/MEC, 2017).

Outro indicador complementar é a taxa de analfabetismo funcional. A porcentagem de pessoas com idade igual ou superior a 15 anos com algum tipo de deficiência consideradas analfabetas funcionais foi de 44,3%, enquanto pessoas sem deficiência na mesma faixa etária somaram 18,8%. Dentre as pessoas com deficiência intelectual, o percentual de analfabetismo funcional atingiu 65,8% (INEP/MEC, 2017).

Dentre a população com 16 anos que concluiu o ensino fundamental, os percentuais são mais próximos: 58,4% de pessoas sem deficiência e 54,6% de pessoas com deficiência. Embora sejam valores relativamente próximos, uma análise detalhada revela resultados mais críticos, pois em relação às pessoas com incapacidade de subir e descer degraus, a porcentagem diminui para 23,3%, enquanto apenas 13,2% pessoas com deficiência intelectual na faixa etária dos 16 anos completaram o Ensino Fundamental (INEP/MEC, 2017).

### *3.2 Plano Estadual de Educação (PEE)*

O Plano Estadual de Educação (PEE) do Tocantins, Lei Nº 2.977, de 8 de julho de 2015 (TOCANTINS, 2015), é composto por 24 metas e 326 estratégias. Tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - promoção da melhoria da educação com qualidade na formação integral e humanizada;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, consolidada na efetividade da autonomia administrativa, financeira e pedagógica;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII - garantia de recursos públicos em educação com proporção que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais da educação, com garantia de condições de trabalho;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;

XI - fortalecimento do regime de colaboração interfederativo, com definições equilibradas na repartição das responsabilidades e corresponsabilidades;  
XII - o reconhecimento da precedência da família na educação escolar até o término do Ensino Médio, fortalecendo e tornando efetiva a participação dos pais/mães nas políticas pedagógicas que tratem do assunto (TOCANTINS, 2015).

As diretrizes do PEE/TO se assemelham muito às do PNE (BRASIL, 2014). Nos incisos VIII e X, observa-se a preocupação em garantir equidade e respeito aos direitos humanos, o que também é proposto na Meta 4 deste PEE. Propriamente, as metas do PEE/TO, Lei n. 2.977/2015 (TOCANTINS, 2015), se fundamentam em pesquisas nacionais, estaduais e municipais, tornadas públicas pelo Documento Referência/2015 - Volume I e Pesquisa Estadual do Sistema de Gerenciamento Escolar do Tocantins (SGE/TO), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o Censo Demográfico e os Censos Nacionais da Educação Básica e Superior, mais atualizados disponíveis na data da publicação da Lei n. 2.977/2015 (TOCANTINS, 2015).

O parágrafo único do artigo 3 afirma: “Incumbe ao poder público estadual ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos, de modo a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações com deficiência que tenham entre quatro e 17 anos de idade” (TOCANTINS, 2015). Percebe-se que houve um entendimento de que havia a necessidade de mais pesquisas com informações mais profundas sobre as pessoas com deficiência em idade escolar (de 4 a 17 anos), podendo ser confirmada a falta de dados oficiais detalhados sobre essa parcela da sociedade.

O PEE/TO atribui o monitoramento contínuo e de avaliações periódicas à Secretaria da Educação, à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins, ao Conselho Estadual de Educação (CEE/TO) e ao Fórum Estadual de Educação (FEE/TO). E determina como suas competências:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (TOCANTINS, 2015).

O PEE incumbe diversas competências às instâncias citadas, de modo que, além do monitoramento, também é necessário buscar meios para garantir o cumprimento do PEE,

propondo políticas públicas para esses fins e atribuindo ao Fórum Estadual de Educação do estado do Tocantins (FEE/TO) a responsabilidade por divulgação bienal de avaliação periódica do PEE/TO. Além disso, o Tocantins deve realizar ao menos duas conferências de educação, precedidas de conferências municipais e/ou regionais, cabendo ao FEE/TO promover a articulação das conferências em todos os níveis federativos.

A finalidade das conferências estaduais de educação é subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação para o decênio subsequente. Mantem-se o regime de colaboração recíproca entre os entes federativos, municípios, estados e a União. O artigo 7, parágrafo 1º, orienta a estruturação dos Planos Municipais de Educação de modo a estabelecer estratégias que:

- I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III - garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (TOCANTINS, 2015).

Além da observância das diretrizes, o PEE/TO prevê que os municípios contem com a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil, a adoção de leis para disciplinar a gestão democrática, previsão orçamentária nos respectivos planos plurianuais (PPA), diretrizes orçamentárias e os orçamentos estadual e municipais que assegurem as dotações orçamentárias compatíveis com as metas e estratégias (TOCANTINS, 2015).

A meta do PEE/TO correspondente à Educação Especial é a de número 6. Composta por 21 estratégias, traz a seguinte redação:

Universalizar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, o acesso das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação à educação básica e ao atendimento educacional especializado, prioritariamente, na rede regular de ensino e nas instituições especializadas, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou

conveniados, assegurando também a oferta para a população acima desta faixa etária. (TOCANTINS, 2015)

A Meta 6 buscou em suas 21 estratégias, em regime de colaboração com a União e com os municípios, estabelecer as garantias para atender ao público-alvo da Educação Especial com qualidade. A seguir, serão apresentadas brevemente as propostas da Meta 6 do PEE do Estado do Tocantins para o referido público-alvo: a implantação e expansão das SRM em toda a rede de ensino; escolarização substitutiva e oficinas pedagógicas nas escolas especiais; fomentar um sistema educacional inclusivo, visando a universalização do AEE, através de apoio e assessoria técnica aos municípios quanto à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos.

Com relação à educação de surdos, a Meta 6 propôs regulamentar a Libras como meio legal de comunicação e expressão até dezembro de 2015; garantir a oferta da disciplina Libras no currículo das escolas públicas e privadas do sistema estadual de ensino, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando 100% do atendimento até o final da vigência do PEE/TO; garantir profissionais bilíngues em Libras em cada escola da educação bilíngue; garantir, até o quinto ano de vigência do PEE/TO, concurso público para professores(as) de Libras, com licenciatura em Letras/Libras, prioritariamente surdos(as), conforme legislação vigente; aplicar os indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, disponibilizados pela União, garantindo a qualidade da educação bilíngue para alunos(as) surdos(as) e instituir indicadores estaduais (TOCANTINS, 2015).

Prevê também adoção do sistema Braille para cegos e surdocegos; ampliar o número de alunos com altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades de ensino, respeitando a diversidade étnico-cultural, garantindo a suplementação necessária, considerando as especificidades, inclusive para o desenvolvimento de parcerias com instituições de Ensino Superior, centros culturais e outras instituições públicas e privadas; garantia de professores do AEE, profissionais de apoio e professores(as) auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos(as), professores(as) de Libras, prioritariamente surdos(as), professores(as) bilíngues; apoiar os municípios e as escolas privadas a implantarem centros de AEE, quando solicitado; implantar, até o terceiro ano de vigência do PEE/TO, centros de AEE, assegurando atendimento qualitativo e com equidade, e em parcerias com instituições públicas e conveniadas (TOCANTINS, 2015).

Destaca ainda manter, executar e ampliar para as diretorias regionais de ensino o atendimento e os serviços do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), assim como garantir as políticas públicas de atendimento aos alunos e alunas; garantir a escolarização substitutiva aos alunos e alunas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e deficiência intelectual (DI), com maior comprometimento no desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo, com objetivo de prepará-los(as) para inclusão no ensino regular; assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos(as) alunos(as) matriculados no ensino regular da Educação Básica e superior.

Além de assegurar e manter a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias e em regime de colaboração com a União e os municípios, a fim de desenvolver modelos de atendimentos voltados à continuidade do atendimento escolar na Educação de Jovens Adultos, do público-alvo da Educação Especial com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a propiciar a atenção integral ao longo da vida, garantida em normas vigentes; definir, até o segundo ano de vigência do PEE/TO, indicadores de qualidade e implantar política de avaliação e de supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento aos alunos e alunas público salvo da Educação Especial, assegurando a divulgação dos resultados; definir e assegurar políticas de expansão e melhoria da educação inclusiva às crianças, jovens, adultos e idosos(as), público-alvo da Educação Especial, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na própria escola, não perdendo de vista as questões culturais e observando sempre a consulta prévia às comunidades; garantir, até o quinto ano de vigência deste PEE/TO, livros didáticos acessíveis ou em Braille da Educação Básica pública regular; criar mecanismos para que a equipe pedagógica da unidade escolar, a partir de suporte técnico oferecido pelos CAP, CAS, NAAH/S identifique limitações dos(as) alunos(as) especiais e suas características e, a partir delas, determine parâmetros como currículo adaptado, planejamento pedagógico específico, e critérios de avaliação; instituir, até o terceiro ano de vigência do PEE/TO, em parceria com a Secretaria Estadual de Saúde, equipe multiprofissional itinerante (psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, médico neurologista, neuropediatra, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, oftalmologista, clínico geral e psiquiatra) para realizar diagnósticos e acompanhar os(as)

alunos(as) e garantir que as avaliações externas, no âmbito estadual, sejam adaptadas (TOCANTINS, 2015).

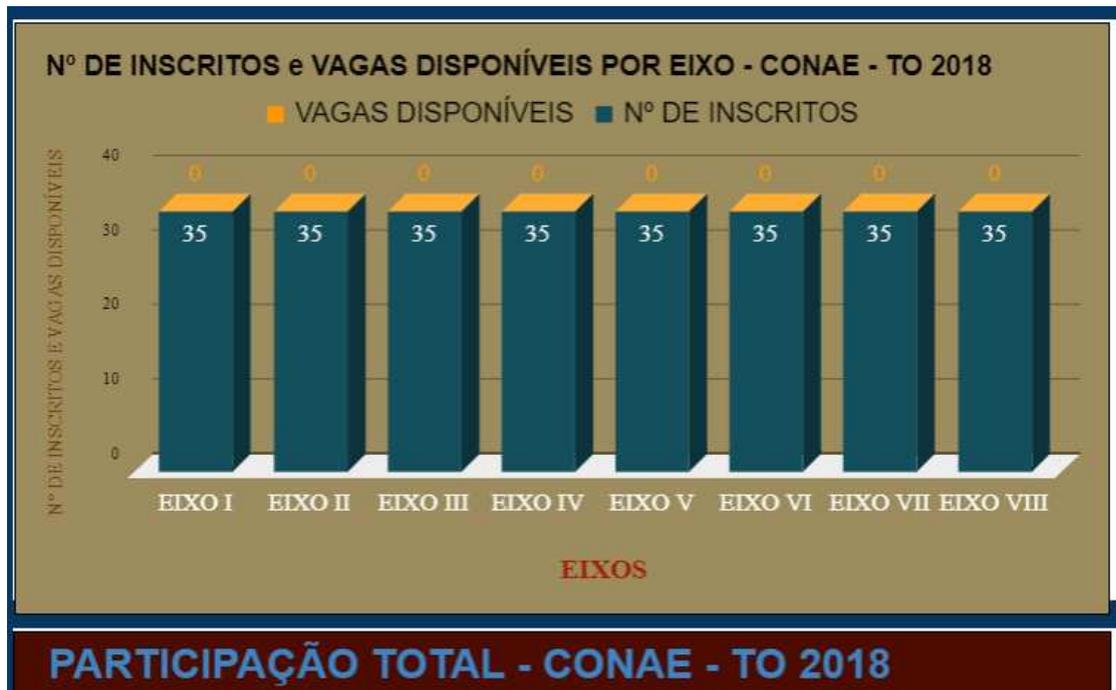
A exemplo do que ocorre no Plano Nacional de Educação (2014) o PEE do Tocantins (2015) também apresenta estratégias relacionadas ao público-alvo da Educação Especial e o fomento a um sistema de educação inclusivo. O PEE/TO materializa suas diretrizes específicas:

- I – Promoção dos princípios e respeito aos direitos humanos, diversidade e inclusão escolar dos(as) alunos(as) com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação;
- II – superação das desigualdades educacionais, com ênfase em direitos humanos e na promoção da cidadania, visando à erradicação de todas as formas de preconceito e discriminação;
- III – consolidação e fortalecimento do regime de colaboração com a União e os Municípios, assegurada a autonomia e a co-responsabilização interfederativa com a participação da sociedade civil organizada;
- IV – materialização de um currículo que assegure a inclusão, os direitos e objetivos de aprendizagem, com a estimulação do desenvolvimento social e intelectual dos(as) alunos(as), respeitando os limites e potencialidades individuais, com garantia de qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho (TOCANTINS, 2015).

De maneira geral, as diretrizes apontadas no PEE/TO convergem com as diretrizes nacionais para a Educação Especial em relação à busca pela equidade por meio da superação das desigualdades educacionais, respeitando as diferenças e materializando um currículo que assegure a inclusão, os direitos e objetivos de aprendizagem, garantindo a qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho. Entretanto, a meta não define um financiamento específico à Educação Especial.

A Conferência Estadual de Educação promovida pelo Fórum Estadual de Educação do estado do Tocantins (FEE/TO), realizada em 2018, contou com a presença de 280 participantes, sendo 35 por eixo (Gráfico 3).

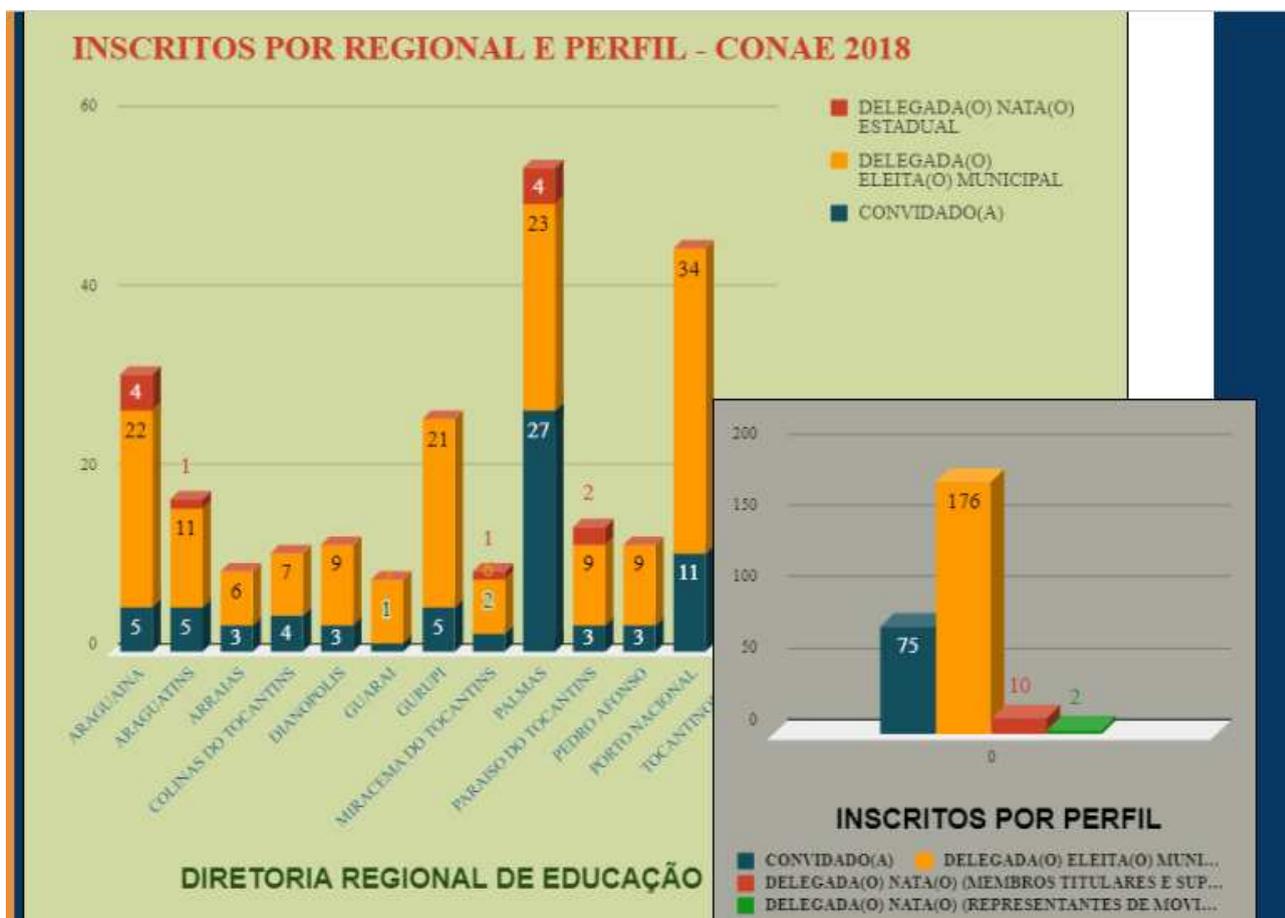
**Gráfico 3 – Número de inscritos por eixo (TOCANTINS, 2018)**



**Fonte:** SEDUC/TO (TOCANTINS, 2018).

Cada região do estado contou com números diferentes de participantes. Porto Nacional foi o segundo com maior número de representantes, ficando apenas atrás da região da capital, Palmas (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Número de inscritos por regional (TOCANTINS, 2018)



Fonte: SEDUC/TO.

Por ser um centro urbano, Porto Nacional sedia uma das 12 diretorias regionais de ensino do Tocantins. A diretoria regional de ensino de Porto Nacional engloba 13 municípios<sup>44</sup>. Não foram disponibilizados documentos sobre a realização da CONAE, nem nos portais eletrônicos da SEDUC/TO, nem no *website* do fórum estadual de educação do estado (FEE/TO), nem no FNE nacional.

<sup>44</sup> Brejinho de Nazaré, Chapada da Natividade, Fátima, Ipueiras, Monte do Carmo, Natividade, Oliveira de Fátima, Pindorama do Tocantins, Ponte Alta do Tocantins, Porto Nacional, Santa Rita do Tocantins, Santa Rosa do Tocantins, Silvanópolis.

### *3.3 Plano Municipal de Educação (PME)*

O Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Nacional, aprovado pela Lei Municipal nº 2.248, de 24 de junho de 2015 (PORTO NACIONAL, 2015), com vigência de 10 anos, definiu em seu artigo 2º as diretrizes:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- IX - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PORTO NACIONAL, 2015).

Não há menção direta ao público-alvo da Educação Especial nas diretrizes do PME de Porto Nacional, como por exemplo existe no PEE e no PNE, mas há uma feita de forma mais subjetiva no inciso IX em relação à promoção dos princípios aos direitos humanos e à diversidade. Mas pode-se afirmar que as diretrizes dispõem dos alunos como um todo, logo, inclui-se o público-alvo da Educação Especial. O artigo 5º do PME determina a obrigatoriedade de execução e cumprimento das metas por parte do município. Como instâncias de avaliação destacou a Secretaria Municipal de Educação (SME), a Comissão de Educação ou Vereadores responsáveis da Câmara de Vereadores, o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal do FUNDEB (ou Câmara de Financiamento do CME), o Fórum Permanente de Educação Municipal. O documento também determina a essas instâncias a obrigatoriedade em divulgar os resultados do monitoramento e avaliações do plano municipal de educação.

O PME de Porto Nacional teve suas metas divididas em seis eixos: Educação Básica I; Educação Básica II; Diversidade; Educação Profissional, Superior e Tecnológica; Formação,

valorização e carreira dos profissionais da educação; e Gestão Democrática da Educação<sup>45</sup>. A Educação Especial que corresponde à Meta 4 do PNE (2014-2024) é a Meta 10 - Educação Inclusiva, inserida no Eixo III - Diversidade do PME. Seu objetivo é:

Universalizar, em regime de colaboração com o Estado e a União, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado com qualidade e eficiência, 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 (PORTO NACIONAL, 2015, p. 31).

Cabe destacar que para acompanhar a meta da educação especial inclusiva no PNE (BRASIL, 2014), há duas questões centrais, que também impactam nos planos municipais de educação e por isso no PME de Porto Nacional. A primeira refere-se ao percentual da população na faixa etária de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola e a segunda relaciona-se ao percentual de alunos nessa faixa etária que frequentam a Educação Básica em classes comuns. Tais questões foram definidas como indicadores 4A e 4B, respectivamente, no PNE (2014-2024). O primeiro indicador buscou mensurar o acesso à Educação Básica, utilizando as informações do Censo Demográfico (IBGE) de 2010. O segundo foi elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica do INEP/MEC e contém a série histórica de 2009 a 2013 (BRASIL, 2015b).

O PME de Porto Nacional (2015) utiliza o indicador 4A sob a forma de uma figura inserida no corpo do texto. A Figura 3, reproduzida, representa o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola em 2010 em Porto Nacional. De acordo com esse indicador, 94,2% da população com deficiência nessa faixa etária frequentava a escola no município. Enquanto no estado do Tocantins esse percentual era de quase 84% e, no país, quase 86%.

---

<sup>45</sup> O Eixo I contém a meta 1 Educação Infantil; o Eixo II as metas 2, 3, 4, 5 e 6; o Eixo III as metas 7, 8, 9 e 10; o Eixo IV as metas 11, 12, 13 e 14; o Eixo V as metas 15, 16, 17 e 18; o Eixo VI a meta 19; e o Eixo VII a meta 20.

**Figura 3** – Indicador 4A - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola em 2010 em Porto Nacional

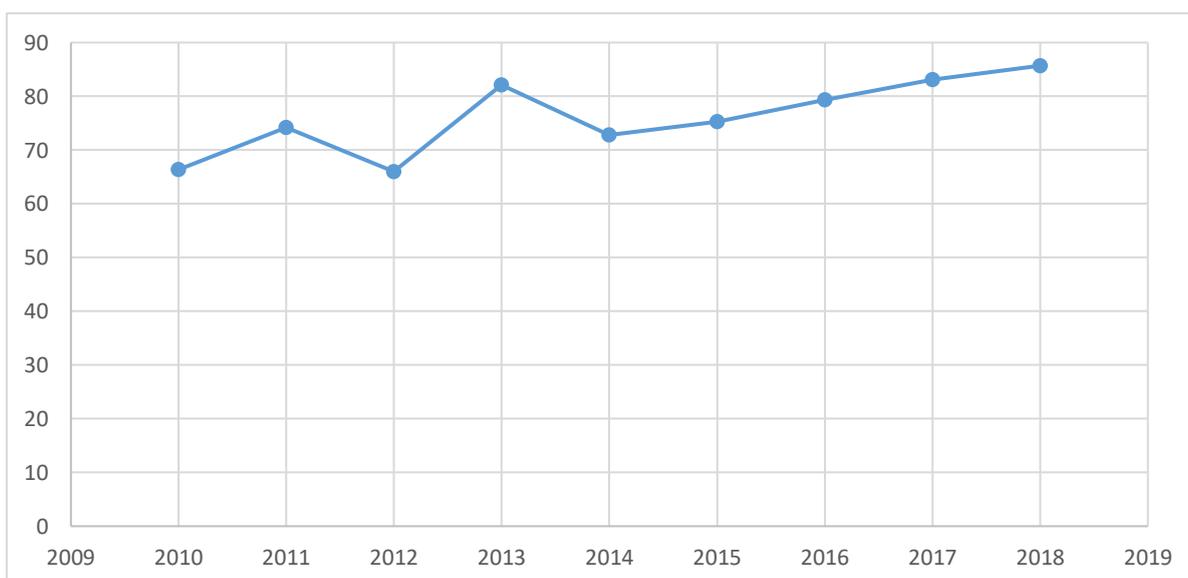


**Fonte:** Plano Municipal de Educação do município de Porto Nacional Estado do Tocantins (PORTO NACIONAL, 2015).

Embora o PME de Porto Nacional utilize o indicador 4A, de acordo com o Observatório do PNE, por conta de uma indiferença histórica com o tema da educação e inclusão das pessoas com deficiência, os indicadores sobre a Meta 4 do PNE não dispõem de dados suficientes para a construção de um indicador para monitorar a meta. Por esse motivo, torna-se necessário o uso de indicadores auxiliares elaborados a partir dos microdados do Censo Escolar, divulgados pelo INEP/MEC (OPNE, s. d.).

O Gráfico 5 mostra o percentual de alunos da educação especial matriculados em classes comuns em Porto Nacional de 2010 até 2018.

**Gráfico 5** – Número de alunos atendidos na educação especial em Porto Nacional-TO de 2010 a 2018



**Fonte:** OPNE (s. d.).

Observa-se um crescimento de aproximadamente 20% nas matrículas em classes comuns, sendo que, em 2018, o percentual registrado ultrapassou 80% (Gráfico 5).

O Observatório do PNE disponibiliza a opção de produzir um dossiê por localidade. O dossiê de Porto Nacional mostra que, das 19 estratégias do PNE (2014-2024), apenas três contavam com indicadores. A estratégia 4.3 (Condições de Permanência) teve como indicador o número de escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o AEE. A estratégia 4.6 (Espaço Físico, Materiais e Transporte) utilizou a porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida como indicador. Por fim, a estratégia 4.13 (Ampliação das Equipes de Profissionais) teve como indicadores os números de docentes no AEE, além do número de tradutores e intérpretes de libras e de docentes que lecionam Libras. As estratégias 4.3, 4.6, 4.13 do PNE estão relacionadas às estratégias do PME (Quadro 8):

**Quadro 84** – Relação entre estratégias do PNE (2014-2024) e PME de Porto Nacional-TO

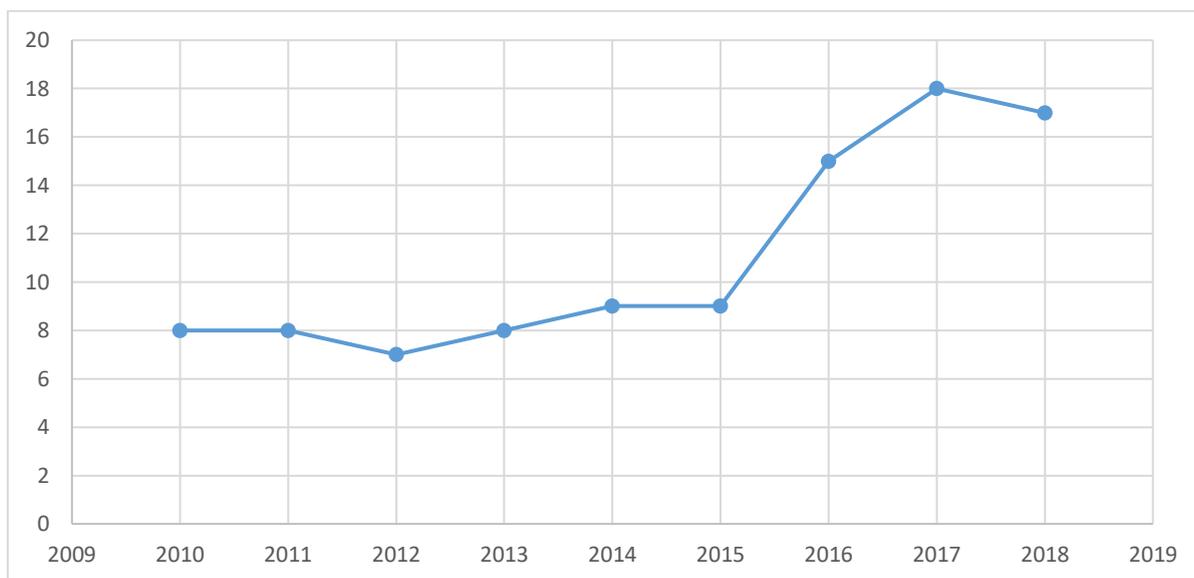
<b>Estratégia do PNE (2014-2024)</b>	<b>Estratégia do PME de Porto Nacional</b>
<p><b>4.3 Condições de permanência</b></p> <p>Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p>	10.1 Assegurar em regime de colaboração com Estado e União a expansão de salas de recursos multifuncionais nas escolas urbanas e do campo conforme a demanda ao longo da vigência deste PME;
	10.11 Articular, em regime de colaboração com União, Estado e Entidades Filantrópicas o acesso e a permanência com sucesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular da Educação Básica e superior;
	10.18 Ampliar atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos, nas formas complementar e suplementar, a todos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados no sistema municipal de Educação Básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
<p><b>4.6 Espaço físico, materiais e transportes</b></p> <p>Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático</p>	<p>10.9 Desenvolver, em regime de colaboração com a União e Estado os programas suplementares que promovam:</p> <p>a) a adequação arquitetônica, a acessibilidade, a integração e a articulação dos ambientes físicos, que respeitem as identidades e especificidades da demanda nas instituições de ensino, públicas e conveniadas, para garantir o acesso e a permanência</p>

próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;	dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; b) a oferta de transporte acessível; c) a disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva;
<p><b>4.13 Ampliação das equipes de profissionais</b></p> <p>Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p>	<p>10.10 Garantir, equipes de profissionais da educação (professores do atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo/cegos, professores de LIBRAS, professores bilíngues, profissionais de apoio e professores auxiliares) para atender a demanda dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas públicas do sistema municipal, até o final da vigência deste plano;</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no Plano Municipal de Educação de Porto Nacional (PORTO NACIONAL, 2015).

O dossiê traz gráficos que relacionam as estratégias aos indicadores. Assim, os Gráficos 5, 6, 7, 8, e 9, mostram os dados de acordo com os indicadores das metas do PNE e sua correspondência com cada estratégia do PME de Porto Nacional.

O Gráfico 6 representa a estratégia 4.3 do PNE (Número de escolas com SRM para o AEE), relacionada com as estratégias 10.1, 10.11 e 10.18 do PME de Porto Nacional. Observa-se uma nítida expansão na quantidade de SRM no município, embora haja oscilações no período observado (Gráfico 6).

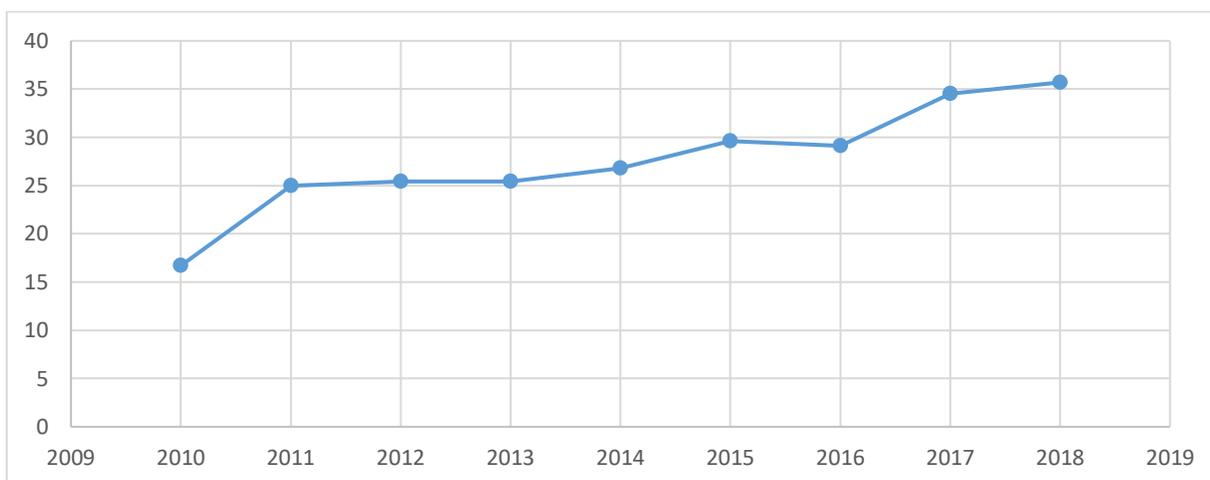
**Gráfico 6** – Número de escolas com SRM em Porto Nacional-TO de 2010 a 2018

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do OPNE (s. d.).

Eram 8 SRM em 2010 e passaram para 17 em 2018. O número total mais que dobrou em 8 anos.

A estratégia 4.6 do PNE (2014-2014) (Espaço Físico, Materiais e Transporte) relaciona-se à estratégia 10.9 do PME (PORTO NACIONAL, 2015) e tem como indicador a porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (Gráfico 7). Observa-se que a porcentagem de escolas com dependências adequadas para alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida subiu de 17 em 2010 para 36 em 2018. Isso demonstra que houve uma ampliação na acessibilidade nos prédios escolares públicos (OPNE, s. d.).

**Gráfico 7** – Porcentagem de escolas com dependências adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida em Porto Nacional-TO de 2010 a 2018

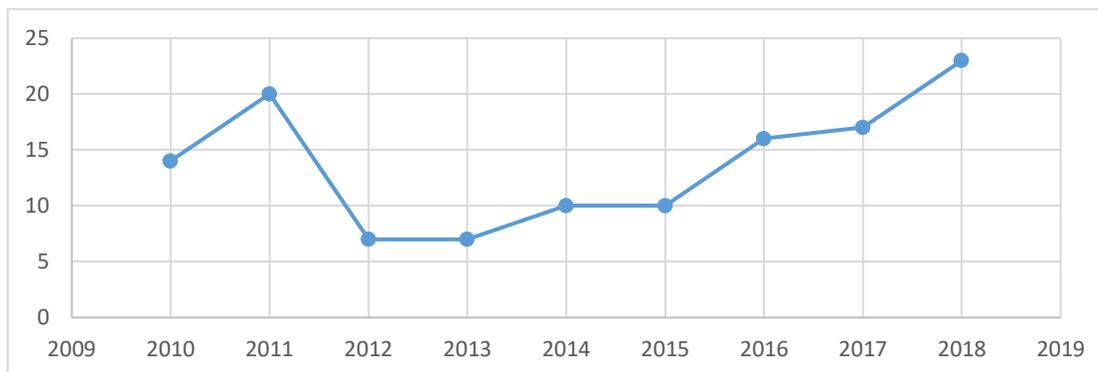


**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do OPNE (s. d.).

A acessibilidade é condição indispensável para a inclusão, e todos os prédios públicos precisam ser acessíveis a todas as pessoas, neste gráfico, número 7, verifica-se que menos de 40% das unidades escolares possuem as adaptações necessárias para serem considerados acessíveis, ou seja, ainda há muito para ser realizado na parte estrutural das edificações escolares.

A estratégia 4.13 do PNE (2014-2024) (Ampliação das Equipes de Profissionais) relaciona-se à estratégia 10.9 do PME e têm como indicadores os números de docentes no AEE, de tradutores e intérpretes de libras e de docentes que lecionam Libras. Os Gráficos 10, 11 e 12 apontam esses dados.

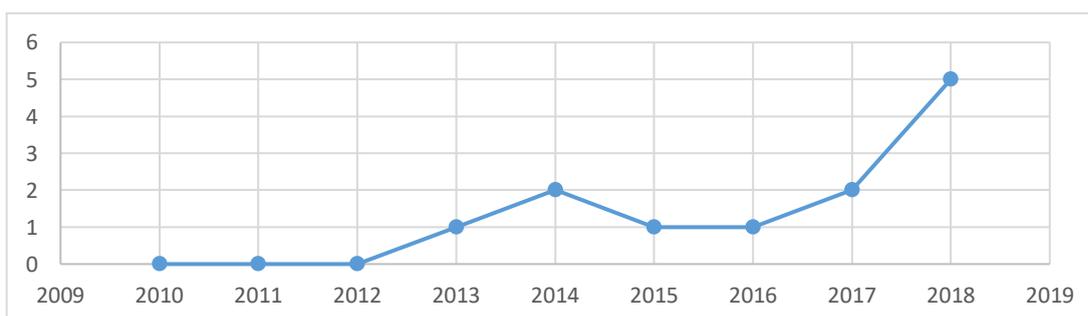
De acordo com o Gráfico 8, percebe-se que houve uma grande oscilação no número de docentes no AEE entre 2010 e 2018. Inicialmente, há um aumento de 2010 a 2011, acompanhado de uma queda brusca entre 2011 e 2012. No ano seguinte os valores se mantêm estáveis e, a partir de 2013, há uma elevação crescente até 2018.

**Gráfico 8** – Número de docentes no AEE em Porto Nacional-TO de 2010 a 2018

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do OPNE (s. d.).

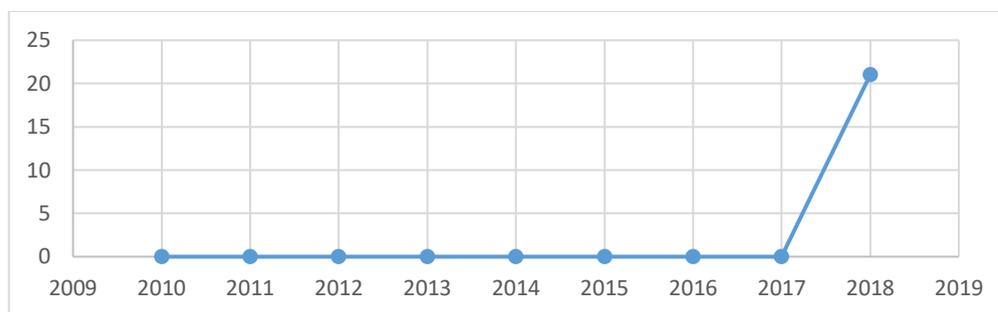
O gráfico 8 permite verificar que havia 14 docentes no Atendimento Educacional Especializado e este número subiu para 23 em 2018.

O Gráfico 9 representa o número de tradutores e intérpretes de Libras de 2010 a 2018 no município, mostrando uma tendência de crescimento para o período. Entre 2010 e 2012 não havia profissionais de Libras ou o dado era inexistente, e entre 2013 e 2014 surgiram poucos profissionais. A partir de 2017, esse número seguiu uma tendência de aumento, chegando ao total de cinco em 2018.

**Gráfico 9** – Número de tradutores e intérpretes de Libras em Porto Nacional-TO entre 2010 e 2018

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do OPNE (s. d.).

O Gráfico 10 representa o número de docentes que lecionam Libras em Porto Nacional. Até 2017 não havia docentes de Libras, mas em 2018 foram registrados 21 profissionais. O que sugere que houve uma expansão no ano de 2018 tanto no número de intérpretes quanto o surgimento de dados sobre os docentes de Libras.

**Gráfico 10** – Número de docentes de Libras em Porto Nacional-TO entre 2010 e 2018

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do OPNE (s. d.).

### 3.3.1 Análise comparativa entre cidade, estado e o país

Os Quadros 9 e 10 apresentam dados referentes às matrículas na Educação Básica comum e especial, trazendo números brutos e a porcentagem em classes comuns e especiais. Comparando-se a União, o estado do Tocantins e o município de Porto Nacional, destaca-se que, em 2010, as matrículas na educação especial representavam 1,36% do total das matrículas na educação básica no Brasil, 2,13% das do estado do Tocantins, e 1,48% das do município de Porto Nacional (Quadro 21). Embora concentração de matrículas na Educação Especial seja mais expressiva em relação ao Ensino Fundamental, esse percentual é baixo. Nesse ponto, é válido lembrar que, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 (Brasil 2010), havia em todo o país cerca de 45,6 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a de 22,8% do total da população brasileira, lembrando que este dado se refere somente às pessoas com deficiências e o PAEE é mais abrangente contemplando também as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

É importante atentar para os dados a partir do censo escolar de 2010 por se tratar de um dos anos finais do PNE de 2001 (BRASIL, 2001b), que antecedeu o PNE de 2014 (BRASIL, 2014), além da possibilidade de cruzar tais valores com os dados do censo demográfico do mesmo ano (BRASIL, 2010b), possibilitando um entrelaçamento dos dados vinculados à demografia e à educação. O Quadro 21 mostra que os percentuais de matrículas na Educação Especial representaram de 1% a 1,5% do total das matrículas da Educação Básica no Brasil e em Porto Nacional, enquanto para o estado, esse valor foi de cerca de 2%, portanto, acima da

média nacional. O Ensino Fundamental é a etapa que detém maior percentual de matrículas em Porto Nacional (em torno de 2%), também superando a média nacional (Quadro 21). A modalidade EJA, no que se refere aos percentuais nacionais, supera todos os demais níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, ultrapassando os 2,7%. Essa tendência deve ser mais profundamente analisada em pesquisas futuras.

**Quadro 9** – Matrículas na Educação Básica e Educação Especial no Brasil, em Tocantins e em Porto Nacional-TO (2010)

Etapa/ Modalidade	Total de Matrículas Educação Básica			Matrículas Educação Especial			% de Matrículas da Educação Especial		
	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional
Educação Infantil	6.792.095	49.106	1.968	69.441	538	11	1,02%	1,10%	0,56%
Ensino Fundamental	31.148.207	270.517	9.414	522.978	7.686	195	1,68%	2,84%	2,07%
Ensino Médio	8.358.647	65.678	2.674	28.667	326	16	0,34%	0,50%	0,60%
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2.883.209	23.985	972	79.738	257	4	2,77%	1,07%	0,41%
<b>Total</b>	<b>51.549.889</b>	<b>414.355</b>	<b>15.261</b>	<b>702.603</b>	<b>8.808</b>	<b>226</b>	<b>1,36%</b>	<b>2,13%</b>	<b>1,48%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar (2010).

No Quadro 9 são apresentados os números de classes comuns e especiais de Educação Especial no Brasil, no Tocantins e em Porto Nacional em 2010. Em 2010, as matrículas em classes especiais somavam cerca de 30% das matrículas em todos os âmbitos – federal, estadual e municipal. Na Educação Infantil Nacional os números totais de matrículas em ambas as classes, comuns e especiais, são bem próximos, enquanto no estado e no município as matrículas em classe especiais superaram aquelas realizadas em classes comuns. Na EJA e nos Ensinos Fundamental e Médio essa lógica se inverteu, pois as matrículas em classes comuns foram mais numerosas do que as em classes especiais. Merece destaque o Ensino Médio e educação profissional estadual e federal, as matrículas também ocorreram exclusivamente em classes comuns, esse fenômeno ocorreu também na EJA municipal (Quadro 22).

**Quadro 10** – Turmas comuns e classes especiais no Brasil, no Tocantins e em Porto Nacional-TO em 2010

Local Etapa/ Modalidade	Matrículas em Classes Comuns			Matrículas em Classes especiais			% Classes Comuns			% Classes Especiais		
	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional
Educação Infantil	34.044	248	4	35.397	290	7	49%	46,1%	36,4%	51%	53,9%	63,6%
Ensino Fundamental	380.112	5.620	126	142.866	2.066	69	72,7%	73,1%	64,6%	27,3%	26,9%	35,4%
Ensino Médio	27.695	326	16	972	-	-	96,6%	100,0%	100,0%	3,4%	0,0%	0,0%
Curso Técnico concomitante ou subsequente	1.162	1	-	683	-	-	62,9%	100%	-	37,1%	0,0%	-
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	41.385	227	4	38.353	30		51,9%	88,3%	100,0%	48,1%	11,7%	0,0%
<b>Total</b>	<b>484.332</b>	<b>6.422</b>	<b>150</b>	<b>218.271</b>	<b>2.386</b>	<b>76</b>	<b>68,9%</b>	<b>72,9%</b>	<b>66,4%</b>	<b>31,1%</b>	<b>27,1%</b>	<b>33,6%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar (2010).

O Quadro 10 representa os números de matrículas da Educação Especial em classes comuns e especiais no Brasil, no Tocantins e em Porto Nacional em 2010 (INEP/MEC, 2010). É possível perceber que as matrículas na modalidade EJA sofreram uma inversão no período de 2010 a 2018. Em 2010, as matrículas municipais na EJA eram totalmente atendidas em classes comuns, mas em 2018 as classes especiais passaram a ser responsáveis por 87,5% do total de matrículas. A mesma lógica repetiu-se para o Tocantins, que tinha 88,3% das matrículas em classes comuns em 2010 e em 2018 passou a ter 84,12% em classes especiais. Os dados referentes ao Brasil na modalidade EJA mantiveram-se relativamente constantes, com relação às matrículas em classes comuns passando de 51,9% em 2010 para 55,28% em 2018. Esse aumento foi pequeno, pois, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), deveriam ser executadas ações que garantissem que a maioria das matrículas da Educação Especial fosse atendida em classes comuns, o que parece não ter ocorrido em relação à modalidade EJA (INEP/MEC, 2010).

Essa tendência apontada em relação à EJA não se repetiu nas outras etapas e modalidades. Em 2010, a Educação Infantil tinha 49% das matrículas na Educação Especial em classes comuns. Esse percentual passou para 88,91% em 2018. Com relação ao Ensino Fundamental, a elevação foi de 72,7% em 2010 para 88,48% em 2018. O Ensino Médio apresentou um aumento discreto (de 96,6% em 2010 para 98,94% em 2018), enquanto a

educação profissional registrou uma elevação mais expressiva (de 62,9% em 2010 para 95,8% em 2018 (Quadro 11). Apenas a EJA desenvolveu um movimento de retrocesso em relação às políticas de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), uma vez que as matrículas em classes especiais continuariam o princípio da segregação escolar na qual todos os indivíduos poderiam estar numa realidade à parte dos demais alunos de uma mesma escola que frequentassem a sala comum.

**Quadro 11** – Turmas comuns e classes especiais no Brasil, no Tocantins e em Porto Nacional-TO em 2018

Local Etapa/ Modalidade	Matrículas em Classes Comuns			Matrículas em Classes especiais			% Classes Comuns			% Classes Especiais		
	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional	Brasil	Tocantins	Porto Nacional
Educação Infantil	81.254	736	18	10.140	170	7	88,91%	81,24%	72,00%	11,09%	18,76%	28,00%
Ensino Fundamental	741.426	9.513	535	96.567	489	0	88,48%	95,11%	100,00%	11,52%	4,89%	0,00%
Ensino Médio	115.051	1.407	43	1.236	0	11	98,94%	100,00%	79,63%	1,06%	0,00%	20,37%
Curso Técnico concomitante ou subsequente	10.931	159	1	479	0	0	95,80%	100,00%	100,00%	4,20%	0,00%	0,00%
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	72.030	318	12	58.259	1.684	84	55,28%	15,88%	12,50%	44,72%	84,12%	87,50%
Total	1.014.661	12133	609	166.615	2.343	102	85,90%	83,81%	85,65%	14,10%	16,19%	14,35%

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar (2018).

### 3.3.2 A Educação Básica e a Educação Especial no estado do Tocantins

Um olhar para a Educação Básica e para a modalidade Educação Especial pode ser realizado de maneira mais sistematizada por meio dos quadros elaborados a partir de dados dos censos escolares do estado do Tocantins que relacionam matrículas, turmas, docentes e estabelecimentos dos anos de 2010 a 2018. O quadro número 12 permite a visualização dos dados de maneira mais ampla.

**Quadro 12** – Matrículas realizadas entre 2010 e 2018 no estado do Tocantins

Ano	População	Matrículas Educação Básica	Ed. Especial Matrículas	% de Matrículas da Ed. Especial	Turmas Educação Básica	Ed Especial Turmas	% de Turmas da Ed. Especial	Docentes Educação Básica	Ed Especial Docentes	% de Docentes da Ed. Especial	Estabelecimentos Educação Básica	Ed. Especial Estabelecimentos	% de Estabelecimentos da Ed. Especial
2010	1.383.445	414.355	8.808	2%	19.046	4.321	23%	17.911	7.748	43%	1.914	962	50%
2012	1.417.694	412.505	10.122	2%	18.571	5.254	28%	18.121	9.384	52%	1.815	1.067	59%
2014	1.496.880	408.151	10.425	3%	18.401	5.462	30%	18.356	9.703	53%	1.689	1.068	63%
2016	1.532.902	408.332	11.888	3%	18.469	6.166	33%	18.969	10.607	56%	1.669	1.105	66%
2018	1.555.229	402.681	14.374	4%	19.014	7.424	39%	19.846	12.260	62%	1.649	1.182	72%

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar.

Percebe-se uma elevação em quatro indicadores da Educação Especial em relação às matrículas, aos docentes e turmas, evidenciando o esforço do Tocantins em expandir a modalidade. Em relação ao total de matrículas na Educação Básica de 2010 a 2018, em termos proporcionais, o número praticamente dobrou (de 2% em 2010 para 4% em 2018). As turmas aumentaram 1,7 vezes, os docentes 1,6 vezes e os estabelecimentos 1,2 vezes. A mesma tendência não se repetiu para a Educação Básica, uma vez que as porcentagens de matrículas, estabelecimentos e turmas diminuíram no período estudado.

De forma mais específica, a análise dos microdados do censo escolar de 2010 possibilita observar uma variação no número de matrículas na educação especial entre etapas e modalidades, com percentuais que vão de 0,2% até 66%. O Ensino Médio e a Educação Profissional não contaram com turmas ou escolas especiais. A Educação para Jovens e Adultos (EJA) apresentaram a maior parte de suas matrículas em turmas comuns, no entanto, 13% ainda se referiam a turmas ou escolas especiais, o que equivale a 30 matrículas das 257 da modalidade (Quadro 13).

**Quadro 13 – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2010)**

Tocantins 2010	Total de Matrículas	Matrículas de alunos na Educação Especial	% do total de matrículas em relação aos alunos da Educação Especial	Aluno de Classes Especiais	% do total de matrículas de alunos da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	14.749	139	0,9	75	54,0
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	34.357	399	1,2	215	53,9
Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série	27	18	66,7	18	100,0
Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série	7	2	28,6	2	100,0
Ensino Fundamental de 8 anos - 3ª Série	19				
Ensino Fundamental de 8 anos - 4ª Série	3				
Ensino Fundamental de 8 anos - 5ª Série	2.141	29	1,4		
Ensino Fundamental de 8 anos - 6ª Série	1.966	28	1,4		
Ensino Fundamental de 8 anos - 7ª Série	1.760	10	0,6		
Ensino Fundamental de 8 anos - 8ª Série	1.440	7	0,5		
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	26.186	1.803	6,9	1.489	82,6
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	31.061	1.295	4,2	233	18,0
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	29.648	1.048	3,5	146	13,9
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	29.293	985	3,4	138	14,0
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	29.725	798	2,7	2	0,3
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	32.353	668	2,1		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	30.148	407	1,4		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	27.564	275	1,0		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	27.176	313	1,2	38	12,1
Ensino Médio - 1ª Série	25.558	154	0,6		
Ensino Médio - 2ª Série	19.892	91	0,5		
Ensino Médio - 3ª Série	16.900	76	0,4		
Ensino Médio - Não Seriada	15	1	6,7		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	1.781	3	0,2		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	644				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	437	1	0,2		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	227				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) Não Seriada	142				
Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série	71				
Ensino Médio - Normal/Magistério 4ª Série	11				
Curso Técnico- Concomitante	490				
Curso Técnico- Subsequente	4.579	1	-		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	2.907	138	4,7	30	21,7
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	9.069	82	0,9		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Médio	11.402	34	0,3		
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	25				
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	42				
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Médio	10				
EJA - Presencial - Integrada à Ed, Profissional de Nível Médio	530	3	0,6		
<b>TOTAL</b>	<b>414.355</b>	<b>8.808</b>	<b>2,1</b>	<b>2.386</b>	<b>27,1</b>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. Microdados.

Percebe-se em 2010 ainda uma exclusividade de matrículas em classes especiais nas duas primeiras séries do ensino fundamental de 8 anos.

Em 2012, o número de matrículas na educação especial aumentou em 1.314, das quais a maioria se refere a turmas comuns, havendo uma discreta diminuição no total de matrículas em turmas ou escolas especiais (de 2.386 em 2010 para 2.331 em 2012). A permanência do total de matrículas da Educação Especial em classes comuns no Ensino Médio e educação profissional se manteve. Já a EJA apresentou aumento de matrículas (de 257 para 573) em classes especiais que eram 30 matrículas em 2010 e passaram para 329 em 2012, de modo que, em termos percentuais, o aumento foi de mais de 100%. Apesar disso, a porcentagem total de matrículas da Educação Especial em relação às matrículas da Educação Básica permaneceu abaixo de 3% (Quadro 14).

**Quadro 14** – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2012)

Tocantins 2012	Total de Matrículas	Matrículas de alunos na Educação Especial	% do total de matrículas em relação aos alunos da Educação Especial	Aluno de Classes Especiais	% do total de matrículas de alunos da Educação Especial em classes
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	16.432	166	1,0	91	54,8
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	36.862	351	1,0	108	30,8
Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série	23				
Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série	6				
Ensino Fundamental de 8 anos - 3ª Série	1				
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	25.640	1.588	6,2	1.221	76,9
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	29.131	1.159	4,0	214	18,5
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	29.714	1.316	4,4	195	14,8
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	28.875	1.054	3,7	63	6,0
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	28.361	996	3,5	63	6,3
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	31.735	934	2,9	47	5,0
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	30.054	663	2,2		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	29.998	449	1,5		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	26.545	334	1,3		
Ensino Médio - 1ª Série	26.980	216	0,8		
Ensino Médio - 2ª Série	21.592	176	0,8		
Ensino Médio - 3ª Série	17.361	122	0,7		
Ensino Médio - Não Seriado	7				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	1.797	13	0,7		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	739	3	0,4		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	621	1	0,2		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	213				

Curso Técnico- Concomitante	511				
Curso Técnico- Subsequente	5.333	8	0,2		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	3.585	406	11,3	323	79,6
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	7.645	97	1,3		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Médio	11.599	56	0,5		
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	41	7	17,1	6	85,7
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	90	3	3,3		
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Médio	84				
EJA - Presencial - Integrada à Ed. Prof. de Nível Fund - FIC	154				
EJA - Presencial - Integrada à Ed. Profissional de Nível Médio	536				
EJA - Ensino Fundamental - Projovem Urbano	240	4	1,7		
<b>TOTAL</b>	<b>412.505</b>	<b>10.122</b>	<b>2,5</b>	<b>2.331</b>	<b>23,0</b>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

Ocorreu uma diminuição no total geral de matrículas e aumento no número de matrículas na educação especial. Mesmo assim o percentual total dessas matrículas em relação àquelas ainda continua baixíssimo, somando 2,5%. Em 2014, já não aparecem dados de turmas de Ensino Fundamental de 8 anos. Houve uma discreta elevação no número de matrículas em Educação Especial, que passou de 10.122 em 2012 para 10.425 em 2014. A EJA foi a modalidade que apresentou maior aumento de matrículas (de 573 em 2012 para 1.233 em 2014). Um percentual de 115% de aumento. A maioria das matrículas de EJA desse ano se encontram em classes especiais, concentrando 1.022 do total de 1.233. O percentual total de matrículas na Educação Especial em relação à Educação Básica ainda se manteve abaixo de 3% (Quadro 15).

**Quadro 15** – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2014)

Tocantins 2014	Total de Matrículas	Matrículas de alunos na Educação Especial	% do total de matrículas em relação aos alunos da Educação Especial	Aluno de Classes Especiais	% do total de matrículas de alunos da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	20.034	180	0,9	90	50,0
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	40.829	358	0,9	71	19,8
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	24.279	944	3,9	597	63,2
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	26.358	719	2,7	166	23,1
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	26.923	1.019	3,8	184	18,1
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	32.033	1.668	5,2	86	5,2

Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	28.247	999	3,5	17	1,7
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	30.967	944	3,0		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	29.279	697	2,4		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	26.050	526	2,0		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	24.700	429	1,7		
Ensino Médio - 1ª Série	27.486	326	1,2		
Ensino Médio - 2ª Série	21.418	217	1,0		
Ensino Médio - 3ª Série	17.169	121	0,7		
Ensino Médio - Não Seriada	134	2	1,5		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	1.779	12	0,7		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	1.302	8	0,6		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	831	6	0,7		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	324	1	0,3		
Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série	82				
Curso Técnico- Concomitante	1.946	8	0,4		
Curso Técnico- Subsequente	5.196	8	0,2		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	3.452	1.081	31,3	1.012	93,6
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	6.025	70	1,2		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Médio	9.975	75	0,8		
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	32	1	3,1		
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Médio	59				
EJA - Presencial - Integrada à Ed, Prof. de Nível Fund.- FIC	20				
EJA - Presencial - Integrada à Ed, Profissional de Nível Médio	535	1	0,2		
EJA - Ensino Fundamental - Projovem Urbano	687	5	0,7		
<b>TOTAL</b>	<b>408.151</b>	<b>10.425</b>	<b>2,6</b>	<b>2.223</b>	<b>21,3</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

O percentual total de matrículas em classes especiais continuou a diminuir no geral, mas a EJA (1ª a 4ª Série), aparentemente na contramão, tem a maior concentração de matrículas neste tipo de classe, 93%, e um pouco mais de 6% em classes comuns. Outro dado importante a se destacar é que mais de 31% do total geral de matrículas na educação especial se refere ao seguimento da EJA de 1ª a 4ª série.

O ano de 2016 repetiu a tendência de 2014, quase sem oscilações dos números de matrículas de EJA em classes especiais, correspondendo a 1.026 do total de 1.243 matrículas. Já as matrículas no Ensino Fundamental aumentaram em quase 1.000 (de 7.945 em 2014 para 8.939 em 2016), mantendo praticamente o percentual em turmas ou escolas especiais (1.050 em 2014 e 1.006 em 2016). O total de matrículas em Educação Especial passou de 10.425 em 2014 para 11.888 em 2016, um aumento de 14%. Apesar desse aumento, percentual ainda se manteve inferior a 3% (Quadro 16).

**Quadro 16 – Meta 6: Educação especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2016)**

Tocantins 2016	Total de Matrículas	Matrículas de alunos na Educação Especial	% do total de matrículas em relação aos alunos da Educação Especial	Aluno de Classes Especiais	% do total de matrículas de alunos da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	21.100	254	1,2	132	52,0
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	41.010	392	1,0	60	15,3
Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série	12				
Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série	13				
Ensino Fundamental de 8 anos - 3ª Série	24				
Ensino Fundamental de 8 anos - 4ª Série	19				
Ensino Fundamental de 8 anos - 5ª Série	17	1	5,9		
Ensino Fundamental de 8 anos - 6ª Série	2				
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	25.430	840	3,3	476	56,7
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	30.434	808	2,7	201	24,9
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	26.970	1.110	4,1	149	13,4
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	29.295	1.456	5,0	126	8,7
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	27.832	1.328	4,8	54	4,1
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	31.686	1.289	4,1		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	29.019	921	3,2		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	26.599	655	2,5		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	24.429	531	2,2		
Ensino Médio - 1ª Série	24.055	419	1,7		
Ensino Médio - 2ª Série	19.813	301	1,5		
Ensino Médio - 3ª Série	16.946	234	1,4		
Ensino Médio - 4ª Série	35				
Ensino Médio - Não Seriada	81	3	3,7		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	3.004	37	1,2		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	1.348	25	1,9		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	1.028	13	1,3		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	212	3	1,4		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) Não Seriada	135				
Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série	41				
Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série	74				
Curso Técnico- Concomitante	697	1	0,1		
Curso Técnico- Subsequente	8.019	24	0,3		
EJA - Ensino Fundamental - Projovem Urbano	356	7	2,0		
Curso FIC integrado na modalidade EJA- Nível Médio	208	2	1,0		
Curso FIC Concomitante	358				
EJA - Ensino Fundamental -Anos iniciais	2.308	1.047	45,4	1.019	97,3
EJA - Ensino Fundamental -Anos finais	5.293	106	2,0	7	6,6
EJA - Ensino Médio	9.999	73	0,7		
Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental	404	7	1,7		
Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (Nível Médio)	27	1	3,7		
<b>TOTAL</b>	<b>408.332</b>	<b>11.888</b>	<b>2,9</b>	<b>2.224</b>	<b>18,7</b>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. Microdados.

Há um aumento um pouco mais expressivo no número de matrículas em Educação Especial em 2018 (de 11.888 em 2016 para 14.374 em 2018), equivalendo a 20%, havendo mais matrículas em classes comuns (de 9.724 em 2016 para 12.031 em 2018). O percentual total atingiu 3,6% do total de matrículas na Educação Básica. A única modalidade da educação que apresentou maior número de matrículas em classes especiais foi a EJA. Porém, com a diminuição desse tipo de atendimento nas outras etapas e modalidades de ensino, o percentual atendido em nessas classes apresentou uma diminuição de 18,7% em 2016 para 16,3% em 2018 (Quadro 17).

**Quadro 17** – Meta 6: Educação Especial detalhada por etapa do ensino no Tocantins (2018)

Tocantins 2018	Total de Matrículas	Matrículas de alunos na Educação Especial	% do total de matrículas em relação aos alunos da Educação Especial	Aluno de Classes Especiais	% do total de matrículas de alunos da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	23.616	329	1,4	111	33,7
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	41.570	577	1,4	59	10,2
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	24.385	596	2,4	141	23,7
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	25.286	825	3,3	145	17,6
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	28.250	1.288	4,6	54	4,2
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	31.562	1.424	4,5	43	3,0
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	26.483	1.391	5,3	76	5,5
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	29.694	1.554	5,2	30	1,9
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	28.330	1.219	4,3		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	27.065	953	3,5		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	25.128	752	3,0		
Ensino Médio - 1ª Série	24.621	562	2,3		
Ensino Médio - 2ª Série	18.511	425	2,3		
Ensino Médio - 3ª Série	15.010	323	2,2		
Ensino Médio - Não Seriado	38				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	1.759	34	1,9		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	1.383	26	1,9		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	1.832	32	1,7		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	94	5	5,3		
Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série	72				
Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série	39				
Ensino Médio - Normal/Magistério 3ª Série	25				
Curso Técnico- Concomitante	913	12	1,3		
Curso Técnico- Subsequente	8.792	41	0,5		
Curso FIC integrado na modalidade EJA- Nível Médio	194	5	2,6		
Curso FIC Concomitante	280	4	1,4		

EJA - Ensino Fundamental -Anos iniciais	2.841	1.692	59,6	1.665	98,4
EJA - Ensino Fundamental -Anos finais	5.314	170	3,2	19	11,2
EJA - Ensino Médio	9.494	135	1,4		
Curso FIC integrado na modalidade EJA – Nível Fundamental	22				
Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (Nível Médio)	78				
<b>TOTAL</b>	<b>402.681</b>	<b>14.374</b>	<b>3,6</b>	<b>2.343</b>	<b>16,3</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

De maneira geral, as matrículas na educação especial aumentaram sobretudo nas turmas comuns, observando os quadros 13, 14, 15, 16 e 17 do estado do Tocantins por etapa e modalidades do ensino entre 2010 e 2018, percebemos que a Educação Especial está presente nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e EJA. Em termos absolutos, as matrículas tendem a se concentrar no Ensino Fundamental, o que é esperado, pois a quantidade de matrículas da Educação Básica no Ensino Fundamental é maior do que em outras modalidades. Já em relação à proporção das matrículas da Educação Básica em relação às matrículas da Educação Especial, destaca-se a EJA, sobretudo no Ensino Fundamental Anos Iniciais, com crescimento desde 2010. Por exemplo, em 2010, na etapa “EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série”, as matrículas da Educação Especial representavam 4,7% de suas matrículas totais. Em 2012, agregando as etapas presencial e semipresencial da “EJA - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série”, a Educação Especial representava 28,4% do total de suas matrículas. Em 2014, na etapa “EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série”, representava 31,3% de seu total de matrículas. Em 2016 na etapa “EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais”, o percentual aumentou de 45,4% para 59,6% (em 2018), ou seja, mais da metade das matrículas na etapa “EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais” referiam-se à Educação Especial, valor superior ao número de matriculados que não fazem parte desse público-alvo, fenômeno este observado apenas em relação a esta etapa da educação.

### *3.4 Contextualização da educação em Porto Nacional*

A contextualização a seguir dará ênfase aos dados da Educação Especial e sua relação com as outras etapas e modalidades da Educação Básica. O Quadro 14 refere-se ao período de 2010 a 2018, com dados bianuais sobre as matrículas na Educação Básica e na

Educação Especial. Também foram organizados os dados das turmas de Educação Especial, dos docentes que atuam na educação como um todo e na Educação Especial.

**Quadro 58** – Dados sobre a Educação Básica comum e especial em Porto Nacional-TO

Ano	População	Matrículas Educação Básica	Ed Especial Matrículas	% de Matrículas da Ed. Especial	Turmas Educação Básica	Ed Especial Turmas	% de Turmas da Ed. Especial	Docentes Educação Básica	Ed Especial Docentes	% de Docentes da Ed. Especial	Estabelecimentos Educação Básica	Ed. Especial Estabelecimentos	% de Estabelecimentos da Ed. Especial
2010	49.146	15.261	226	1%	697	110	16%	683	267	39%	60	26	43%
2012	49.774	15.432	268	2%	681	147	22%	754	359	48%	59	34	58%
2014	51.846	15.490	342	2%	714	168	24%	798	325	41%	56	35	63%
2016	52.510	16.404	522	3%	717	238	33%	836	394	47%	55	36	65%
2018	52.700	16.434	711	4%	765	323	42%	854	487	57%	56	48	86%

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

O Quadro 18 mostra um crescimento populacional discreto de cerca de 7% (de 49.146 pessoas em 2010 para 52.700 em 2018). Ainda que tímida, essa elevação é refletida nos números de matrículas na Educação Básica, que também aumentaram aproximadamente 7% no período. Já o número de matrículas da Educação Especial, que em 2010 correspondia a cerca de 1% do total de matrículas, passou para 4% do total de matrículas da Educação Básica em 2018.

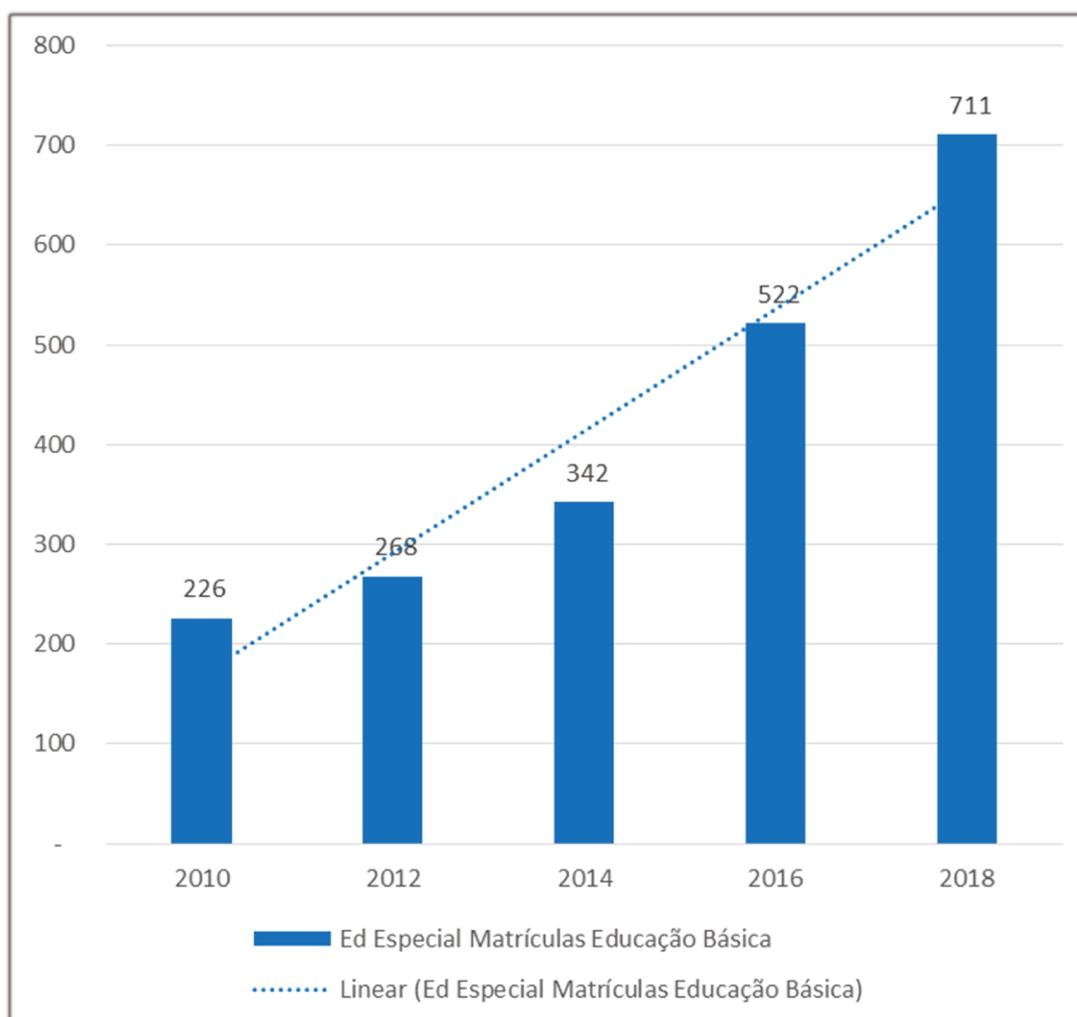
Os indicadores da educação especial em relação a matrículas, turmas, docentes e estabelecimentos de Porto Nacional foram análogos ao do estado, mostrando um movimento de crescimento entre 2010 e 2018. Ainda assim, o crescimento proporcional foi maior do que a média estadual, pois enquanto o número de matrículas no estado aumentou em 1,6 vezes (de 8.808 em 2010 para 14.374 em 2018), o município praticamente triplicou a oferta (de 226 matrículas em 2010 para 711 em 2018). As turmas de Educação Especial praticamente triplicaram, aumentando em 2,9 vezes. Os números de docentes e de estabelecimentos praticamente duplicaram, elevando-se 1,8 vezes (INEP/MEC, 2010; 2012; 2014; 2016; 2018).

Ao mesmo tempo que há um aumento no número de estabelecimentos que atendem a modalidade Educação Especial (de 43% em 2010 para 86% em 2018), observa-se uma queda

no número geral de estabelecimentos educacionais: 60 em 2010 para 56 em 2018. Destes, 8 não contemplavam a modalidade da Educação Especial.

O Gráfico 11 representa a elevação do número de matrículas na Educação Especial de 2010 a 2018 em Porto Nacional.

**Gráfico 11** – Matrículas da Educação Especial em Porto Nacional-TO



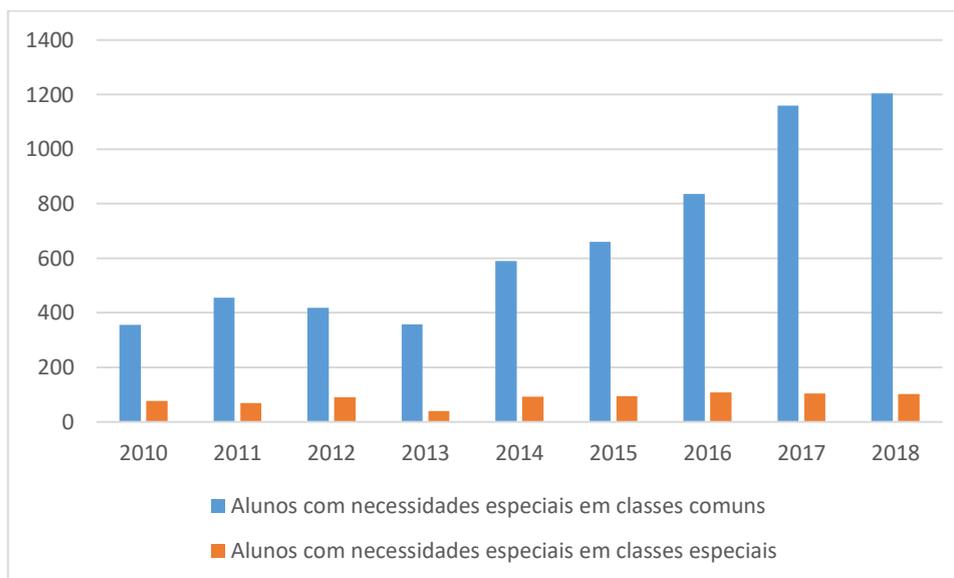
**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC, **Microdados**.

De acordo com o gráfico número 11, observa-se que a expansão do número de matrículas ocorreu de forma “linear”, tornando ainda mais evidente o aumento da modalidade Educação Especial na Educação Básica de 2010 a 2018. O destaque aos microdados do Censo Escolar dos anos de 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018 apresentam os alunos com necessidades

especiais<sup>46</sup>, as classes especiais de Educação Especial e em quais etapas de ensino esses alunos estão matriculados<sup>47</sup>.

O Gráfico 12 representa a relação das matrículas em classes exclusivas e comuns.

**Gráfico 12** – Relação de matrículas de alunos com necessidades especiais em classes exclusivas de educação especial e em classes comuns



**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

O Gráfico 12 relaciona as matrículas dos alunos com necessidades especiais e em classes exclusivas da Educação Especial. Pode-se notar que os números das classes exclusivas se mantêm bem baixos em relação ao total das matrículas, enquanto o número de matrículas em classes comuns apresenta aumento acentuado. Essa diferença se deve, provavelmente, às políticas públicas de inclusão, que promoveram o aumento das matrículas em classes comuns, no entanto, as matrículas em classes exclusivas se mantêm presentes, mesmo em baixa quantidade.

<sup>46</sup> Nomenclatura utilizada pelo IBGE, que embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 já tenha caracterizado o público da Educação Especial como pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, ainda se mantém em uso em órgãos como o IBGE e o INEP.

<sup>47</sup> A categoria etapa de ensino foi desconsiderada da análise dos quadros para que os números ficassem compatíveis com os dados disponibilizados pelo INEP no Censo Escolar dos anos de 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018.

Os Quadros 19, 20, 21, 22 e 23, representam de maneira mais detalhada cada etapa e/ou modalidade de ensino da cidade de Porto Nacional (TO), organizadas em dados bianuais, contemplando os anos de 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018.

O Quadro 19 detalha os números de classes exclusivas por etapa e modalidade de ensino de 2010. Observa-se que o número total de matrículas do público-alvo da Educação Especial foi, em média, 1,5%. Houve maior concentração de matrículas nas classes comuns (66%<sup>48</sup>, correspondendo a 226 matrículas). Os maiores percentuais de matrículas referiram-se ao Ensino Fundamental anos iniciais, de 1º a 4º ano<sup>49</sup>. Os menores percentuais de matrícula ocorreram no Ensino Médio (0,4% nos 1º e 2º anos), na EJA Ensino Médio (0,5%, anos finais do Ensino Fundamental) e na Educação Infantil (0,4% a 0,9%) (Quadro 19).

Em relação às classes especiais, nota-se matrículas nesta modalidade na educação infantil de 4 a 5 anos e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, observando-se que, apesar das políticas públicas de Educação Inclusiva, a concentração de matrículas ainda é maior em classes especiais (63,6% na Educação Infantil e 61,9% no 3º ano do Ensino Fundamental), com valores muito superiores aos que poderiam ser considerados aceitáveis (Quadro 19).

**Quadro 19** – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional-TO (2010)

Porto Nacional 2010	Total de Matrículas	Total de alunos matriculados na Educação Especial	% do total de matrículas na Educação Especial em relação ao total de matrículas	Matrículas em classes especiais	% do total de matrículas da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	329				
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	1639	11	0,7%	7	63,6%
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	921	17	1,8%	6	35,3%
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	1105	55	5,0%	16	29,1%
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	999	63	6,3%	39	61,9%
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	970	25	2,6%	8	32,0%
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	951	9	0,9%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	1238	6	0,5%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	1128	6	0,5%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	1140	5	0,4%		

<sup>48</sup> cálculo realizado como resultado da diferença entre o percentual de matrículas em turmas exclusivas, ou classes especiais, que em 2010 foi de 33,6%.

<sup>49</sup> Embora o 5º ano faça parte dos anos iniciais do fundamental, seu percentual ficou abaixo dos demais.

Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	962	9	0,9%		
Ensino Médio - 1ª Série	979	9	0,9%		
Ensino Médio - 2ª Série	792	3	0,4%		
Ensino Médio - 3ª Série	711	3	0,4%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	69	1	1,4%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	30				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	22				
Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série	71				
Curso Técnico- Concomitante	4				
Curso Técnico- Subsequente	229				
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	104	1	1,0%		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	229				
Esp_EJA - Presencial - Ensino Médio	621	3	0,5%		
Esp_EJA - Semipresencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	18				
	<b>15.261</b>	<b>226</b>	<b>1,5%</b>	<b>76</b>	<b>33,6%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

Em 2008, foi publicada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de modo que seria esperado que a maioria dos alunos da Educação Especial estaria matriculada em classes comuns. Não há dados de matrículas em Educação Especial na Educação Infantil de zero a três anos, na EJA, presencial e/ou semipresencial, nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino profissional. Há apenas uma matrícula no 1º ano do Ensino Médio concomitante ao técnico.

O Quadro 20 traz dados referentes às matrículas de 2012 em Porto Nacional (TO). Houve apenas uma matrícula na Educação Infantil de zero a três anos em turma comum. Também foi registrada uma diminuição nas matrículas da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos (11 em 2010 e duas em 2012). Os menores percentuais de matrículas de 2012 ocorreram na Educação Infantil (0,2% de 0 a 3 anos e 0,1% de 4 e 5 anos), no Ensino Médio, EJA de Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, além da educação profissional. Houve uma diminuição no total de matrículas em classes especiais, que permaneceram somente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, totalizando 34% do total de matrículas da Educação Especial. Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental houve uma prevalência das matrículas nesse tipo de classe (Quadro 20).

**Quadro 20** – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional-TO (2012)

Porto Nacional 2012	Total de Matrículas	Total de alunos matriculados na Educação Especial	% do total de matrículas na Educação Especial em relação ao total de matrículas	Matrículas em classes especiais	% do total de matrículas da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	547	1	0,2%		
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	1583	2	0,1%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	840	29	3,5%	17	58,6%
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	986	62	6,3%	30	48,4%
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	1097	77	7,0%	44	57,1%
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	988	24	2,4%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	939	10	1,1%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	1036	17	1,6%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	1026	10	1,0%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	1082	9	0,8%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	958	7	0,7%		
Ensino Médio - 1ª Série	1031	4	0,4%		
Ensino Médio - 2ª Série	811	5	0,6%		
Ensino Médio - 3ª Série	663	3	0,5%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	88	1	1,1%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	49				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	37				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	24				
Curso Técnico- Concomitante	5				
Curso Técnico- Subsequente	511	2	0,4%		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	79	1	1,3%		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	244	1	0,4%		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Médio	627	3	0,5%		
EJA - Presencial - Integrada à Ed. Profissional de Nível Médio	181				
	<b>15.432</b>	<b>268</b>	<b>1,7%</b>	<b>91</b>	<b>34,0%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

O Quadro 21 traz os dados referentes a 2014. O percentual geral de matrículas na Educação Especial aumentou de 1,7% em 2012 para 2,2% em 2014, o que corresponde a um aumento de cerca de 74 matrículas. Em mais de um seguimento, houve a reabertura de classes especiais, pois, em 2012, as classes especiais estavam presentes apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto em 2014 passaram a existir também na Educação Infantil de

zero a cinco anos, nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e na EJA anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar dessa expansão, houve uma diminuição no percentual de matrículas nesse tipo de classe em relação ao total de matrículas na educação especial (de 34% em 2012 para 15,8% em 2014). O número de alunos matriculados na Educação Especial da Educação Infantil passou de três em 2012 para 25 em 2014. Desses, mais de 60% foram matriculados em classes especiais. Da faixa etária de zero a três anos, mais de 90% das matrículas ocorreram em classe especial (Quadro 21).

Ocorreu ainda um aumento expressivo nas matrículas em EJA anos iniciais do Ensino Fundamental de 79 em 2012 para 213 em 2014, das quais 24% (52 matrículas) foram realizadas em classes especiais. É interessante destacar que, em 2012, havia apenas cinco matrículas de alunos na Educação Especial na EJA, o que correspondia a 0,44% do total das matrículas. Em 2014, esse número passou para 55, totalizando 5,98% das matrículas, das quais mais de 94% (52 matrículas) em classes especiais, apenas três foram em turmas comuns (Quadro 21).

**Quadro 21** – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino me Porto Nacional-TO (2014)

Porto Nacional 2014	Total de Matrículas	Total de alunos matriculados na Educação Especial	% do total de matrículas na Educação Especial em relação ao total de matrículas	Matrículas em classes especiais	% do total de matrículas da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	830	11	1,3%	10	90,9%
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	1798	14	0,8%	5	35,7%
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	898	22	2,4%	9	40,9%
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	1000	36	3,6%	6	16,7%
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	918	39	4,2%	6	15,4%
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	1130	63	5,6%	5	7,9%
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	976	25	2,6%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	1110	34	3,1%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	1028	14	1,4%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	909	8	0,9%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	907	5	0,6%		
Ensino Médio - 1ª Série	975	7	0,7%		
Ensino Médio - 2ª Série	721	6	0,8%		
Ensino Médio - 3ª Série	670	2	0,3%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	222				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	60				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	51				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	34				
Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série	82				

Curso Técnico- Concomitante	101				
Curso Técnico- Subsequente	151	1	0,7%		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	213	52	24,4%	52	100,0%
Esp_EJA - Presencial - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	127	1	0,8%		
Esp_EJA - Presencial - Ensino Médio	466	2	0,4%		
EJA - Presencial - Integrada à Ed. Profissional de Nível Médio	113		0,0%		
	<b>15.490</b>	<b>342</b>	<b>2,2%</b>	<b>93</b>	<b>15,8%</b>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

O Quadro 22 traz os dados de matrículas referentes a 2016. As matrículas em classes especiais se mantiveram nas turmas de Educação Infantil de zero a três anos, nas turmas do 1º ao 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na EJA anos iniciais do Ensino Fundamental. As crianças matriculadas na modalidade Educação Especial na Educação Infantil de zero a três anos passaram a ser totalmente atendidas em classes especiais e as de quatro e cinco anos totalmente atendidas em classes comuns. Na EJA anos iniciais do Ensino Fundamental ainda permaneceu um percentual bem elevado em classes especiais (98,6%). Ou seja, das 71 matrículas na Educação Especial apenas uma correspondia à classe comum. Esses números não se repetiram nos outros níveis e modalidades da Educação Básica (Quadro 22).

**Quadro 22** – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional-TO (2016)

Porto Nacional 2016	Total de Matrículas	Total de alunos matriculados na Educação Especial	% do total de matrículas na Educação Especial em relação ao total de matrículas	Matrículas em classes especiais	% do total de matrículas da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	843	14	1,7%	14	100%
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	1.830	15	0,8%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	1.053	34	3,2%	11	32,4%
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	1.559	46	3,0%	6	13,0%
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	1.116	71	6,4%	3	4,2%
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	1.191	66	5,5%	4	6,1%
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	1.051	57	5,4%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	1.114	45	4,0%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	1.029	26	2,5%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	1.042	30	2,9%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	1.015	21	2,1%		
Ensino Médio - 1ª Série	843	12	1,4%		
Ensino Médio - 2ª Série	631	5	0,8%		
Ensino Médio - 3ª Série	617	3	0,5%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	249	2	0,8%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	200	1	0,5%		

Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	79				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	23				
Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série	74				
Curso Técnico- Subsequente	100	1	1,0%		
EJA - Ensino Fundamental -Anos iniciais	132	71	53,8%	70	98,6%
EJA - Ensino Fundamental -Anos finais	159	1	0,6%		
EJA - Ensino Médio	440	1	0,2%		
Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (Nível Médio)	14				
	<b>16.404</b>	<b>522</b>	<b>3,2%</b>	<b>108</b>	<b>12,9%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

O Quadro 23 detalha os dados referentes ao ano de 2018. As classes especiais permaneceram na educação infantil de zero a três anos, EJA anos iniciais do Ensino Fundamental e nos três primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O 4º ano do Ensino Fundamental, por sua vez, deixou de ter matrículas em classes especiais. A Educação Infantil de zero a três anos e a EJA anos iniciais mantiveram os maiores percentuais de matrículas em classes especiais, com os valores de 77,8% e 96,6% das matrículas, respectivamente (Quadro 23). O número total de matrículas em classes exclusivas diminuiu de 33% em 2010 para 8,5% em 2018. E o percentual total de matrículas na Educação Especial passou por um crescimento de 1,5% em 2010 para 4,3% em 2018. Não só houve o aumento de matrícula na modalidade Educação Especial, como também no percentual total das matrículas, ou seja, em relação ao total geral de matrículas na Educação Básica (Quadro 23).

**Quadro 23** – Matrículas em classes comuns e especiais por etapa/modalidade de ensino em Porto Nacional-TO (2018)

Porto Nacional 2018	Total de Matrículas	Total de alunos matriculados na Educação Especial	% do total de matrículas na Educação Especial em relação ao total de	Matrículas em classes especiais	% do total de matrículas da Educação Especial em classes especiais
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	904	9	1,0%	7	77,8%
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	1675	16	1,0%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	1057	24	2,3%	5	20,8%
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	1087	52	4,8%	3	5,8%
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	1262	122	9,7%	3	2,5%
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	1639	101	6,2%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	1050	53	5,0%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	1183	73	6,2%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	1106	58	5,2%		

Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	1097	37	3,4%		
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	1006	26	2,6%		
Ensino Médio - 1ª Série	872	22	2,5%		
Ensino Médio - 2ª Série	626	10	1,6%		
Ensino Médio - 3ª Série	524	11	2,1%		
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	186				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	169				
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	150				
Curso Técnico- Concomitante	8				
Curso Técnico- Subsequente	87	1	9,1%		
EJA - Ensino Fundamental -Anos iniciais	134	87	64,9%	84	96,6%
EJA - Ensino Fundamental -Anos finais	148	6	4,1%		
EJA - Ensino Médio	453	3	0,7%		
Curso FIC integrado na modalidade EJA- Nível Médio	11				
	<b>16.434</b>	<b>711</b>	<b>4,3%</b>	<b>102</b>	<b>8,5%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em INEP/MEC. **Microdados.**

Observando-se os Quadros 19, 20, 21, 22 e 23, com dados por etapas e modalidades do ensino entre 2010 e 2018, percebe-se que a Educação Especial esteve presente nas modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Técnico e da EJA. Em termos absolutos, as matrículas concentraram-se mais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que era esperado, dado que a quantidade de matrículas na Educação Básica do Ensino Fundamental foi maior do que em outras modalidades. Já em relação às matrículas da Educação Básica comum e especial, o município segue uma tendência parecida com a do estado do Tocantins, com destaque para a etapa EJA Ensino Fundamental anos iniciais que tem a maior parte de suas matrículas em classes especiais.

Mesmo mantendo-se alto o percentual de matrículas em alguns seguimentos como a educação infantil (0 a 3 anos) e EJA anos iniciais, o percentual total em classes especiais diminuiu de 33,6% em 2010 para 8,5% em 2018, sendo possível entender como indícios de que a ideia seguida foi a da inclusão em turmas comuns na maioria dos seguimentos.

O que diferencia os dados do município dos dados do estado é essa proporção das matrículas da EJA em Educação Especial que passou a se destacar a partir de 2014, com 24,4%, do total geral na modalidade EJA, ou seja, dos 100% de matrículas na EJA de 1ª a 4ª Série do ensino fundamental, 24,4% são na educação especial. Antes disso, os números eram similares às outras etapas do ensino, não ultrapassando 2% em relação às matrículas totais. Entre 2012 e 2014 esta porcentagem salta de 1,3% para 24,4% e segue aumentando para 53,8% em 2016 e

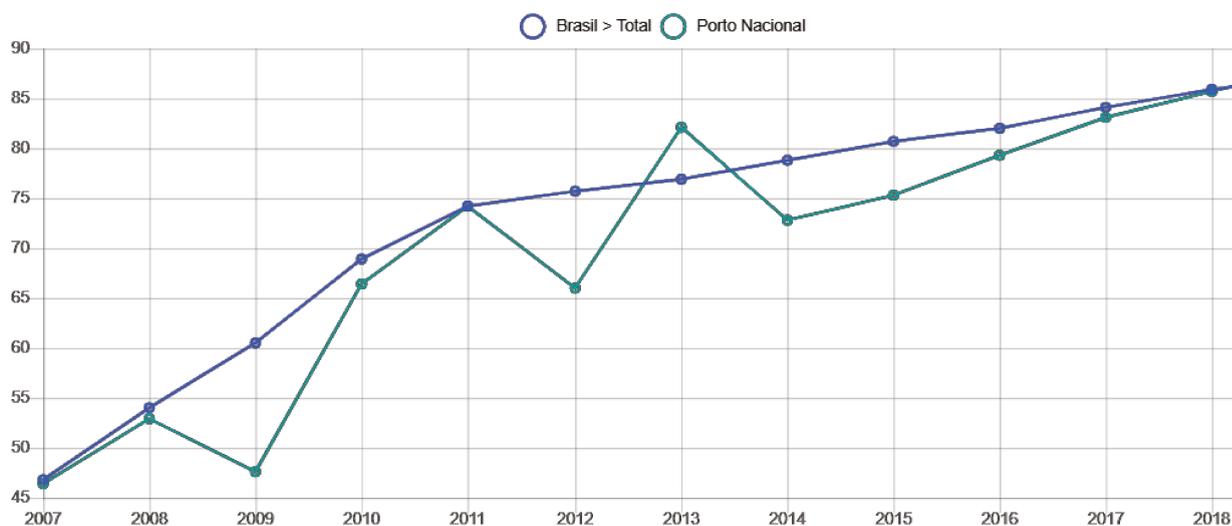
para 64,9% em 2018, além de uma situação alarmante que é a sua quase total prevalência em classes especiais.

### *3.5 Considerações do capítulo*

Os dados analisados permitiram observar que os números de matrículas na Educação Especial estavam muito aquém do esperado, se considerarmos que 22,8% da população brasileira apresentava algum tipo de deficiência em 2010 (BRASIL, 2010). Entretanto, o que mais chama a atenção é que as matrículas em classes especiais em Porto Nacional tiveram um expressivo aumento ao longo dos anos em dois seguimentos: Educação Infantil de zero a três anos e EJA anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso vai no contrarrotino da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), publicada em 2008, que preconizou o princípio da inclusão escolar e, por meio deste, que as matrículas de pessoas com deficiência devessem ser realizadas em classes comuns, com acompanhamento em sala de recursos multifuncionais no contrarrotino de maneira complementar ou suplementar à escolarização em classe comum. Esses dados mostram que, ao menos nesses seguimentos, Porto Nacional é um exemplo de retrocesso em relação à política de inclusão (BRASIL, 2008a).

Por fim, o Gráfico 13 traz uma comparação entre o número de matrículas na Educação Especial em classes comuns no Brasil e em Porto Nacional. Em nível federal a porcentagem aumentou de cerca de 45% em 2007 para mais de 85% em 2018, ao passo que no município a elevação apresentou oscilações ao longo dos anos, porém ao final do período destacado acompanhou o mesmo aumento proporcionalmente ao país.

**Gráfico 13** – Matrículas na Educação Especial em classes comuns no Brasil e em Porto Nacional-TO entre 2007 e 2018



**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em c/DEED/Censo Escolar - Elaboração: Todos Pela Educação 2018.

Embora apresente oscilações consideráveis, Porto Nacional apresentou um aumento de mais de 85% no número de matrículas na Educação Especial em classes comuns entre 2007 e 2018 (Gráfico 13). No entanto, esse aumento é relativo, porque em alguns seguimentos da Educação Básica, como a EJA e a Educação Infantil, houve um decréscimo das matrículas em classes comuns, contrariando as disposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e promovendo um avanço veemente das matrículas em classes especiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar e identificar o cumprimento da meta que se refere à Educação Especial e Inclusiva do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Porto Nacional (TO) considerando o regime de colaboração, ou seja, cada ente federado, municípios, estados e a União, deve cumprir sua parte para que a meta seja cumprida integralmente. Para atingir o objetivo da pesquisa os dados disponíveis nos microdados do censo escolar da educação básica, dos indicadores socioeconômicos e educacionais disponíveis nos órgãos oficiais do Governo Federal (INEP/MEC, IBGE e Censo da Educação Básica) foram organizados para proporcionar visibilidade e possibilitar análises.

O Capítulo 1 desenvolveu um rastreamento histórico sobre a Educação Especial e sua contextualização na legislação e políticas públicas educacionais, o que se tornou importante do ponto de vista a proporcionar uma visão ampla do contexto em que foi constituída, seus percursos, principalmente tendo seus serviços oferecidos em grande proporção em instituições privadas, Pestalozzi, APAE, por exemplo.

De maneira geral, a Educação Especial brasileira foi analisada, sobretudo, através de indicadores auxiliares, devido à ausência de indicadores diretos satisfatórios já apontada no documento diagnóstico do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001b). Apesar de já terem se passado quase duas décadas, ainda não foram desenvolvidos indicadores mais precisos sobre a situação do total da população público-alvo da Educação Especial, que inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 1996).

No Capítulo 2, caracterizamos o estado do Tocantins e o município de Porto Nacional (TO) por meio de dados demográficos e escolares, além de abordar aspectos econômicos, trabalho, renda e de vulnerabilidade social. Foi abordada a Constituição do Estado do Tocantins, destacando os pontos referentes à educação, dados da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC/TO) e informações sobre o Educacenso e a CONAE estadual. Caracterização da Secretaria Municipal de Educação do Porto Nacional, destacando aspectos da Secretaria Municipal de Educação.

No Capítulo 3 iniciamos com a ideia geral de plano nacional de educação e seus percursos, em seguida, a identificação das metas relacionadas à educação especial e inclusiva

no Plano Estadual de Educação (PEEE/TO) e no Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Nacional (TO). Propusemos um olhar quantitativo sobre os dados relativos às matrículas na Educação Básica e na Educação Especial, considerando as classes comuns e especiais do Tocantins e do município de Porto Nacional entre 2010 e 2018 (INEP/MEC, 2010; 2012; 2014; 2016; 2018). Também desenvolvemos uma análise entre as matrículas na Educação Especial entre o Brasil, Tocantins e Porto Nacional, buscando contemplar a descrição das estratégias relacionadas à Meta 4 Educação Especial e Inclusiva no PNE (2014-2024), que corresponde à Meta 6 do PEE (TO) e à Meta 10, denominada, Educação Inclusiva no PME de Porto Nacional (TO). Com dados do dossiê do OPNE é possível perceber que os números de matrículas na Educação Especial estavam muito aquém do esperado em 2010. Além disso, o aumento de matrículas em classes especiais nos seguimentos Educação Infantil de zero a três anos e EJA anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 2010 a 2018 contradizem os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que recomenda que a matrícula de pessoas com deficiência seja realizada em classes comuns com acompanhamento em sala de recursos multifuncionais no contraturno em complementação ou suplementação da educação escolar. O mesmo movimento se observou em relação aos dados do estado do Tocantins no que se refere ao mesmo segmento com as matrículas da EJA, de alunos público-alvo da Educação Especial, predominantemente, em classes especiais.

Como resultado, observamos que apesar de 46,5 milhões de pessoas terem se declarado com algum grau de deficiência de acordo com o censo demográfico de 2010 (BRASIL, 2010), proporcionalmente não foi constatado reflexo deste número nas matrículas em Educação Especial. A falta de estatísticas mais detalhadas “sobre pessoas com deficiência contribui para a invisibilidade das pessoas. Isso representa um obstáculo para planejar e implementar políticas de desenvolvimento que melhoram as vidas das pessoas com deficiência” (ONU, 2011). Com base nessa afirmação, torna-se ainda mais evidente que o número de pessoas público-alvo da educação especial que efetivamente frequentam a escola está realmente muito abaixo do esperado, ainda mais se considerarmos que este se constitui também por pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008a).

A partir dos dados descritos ao longo dos três capítulos, é possível concluir que para além do acesso há a necessidade em superar os desafios para a permanência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos alunos e alunas PAEE. Além dos desafios a serem

enfrentados, o Governo Federal estabeleceu diversas propostas de longo alcance, nas quais o emprego do termo “preferencialmente” traz a possibilidade de se continuar privatizando serviços especializados, este movimento de privatização vem sendo observado desde os primórdios apontados no capítulo 1. Com as instituições filantrópicas e o avanço do financiamento de instituições desse viés a partir da ditadura militar. Talvez o fortalecimento das classes especiais em algumas etapas ou modalidades da educação básica se baseie nesse aspecto de privatização.

Desde a Convenção de Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNICEF, 1990), a “educação para todos” é a máxima para a educação. No entanto, de acordo com a lógica de privatização, as políticas inclusivas podem se vincular à ordem vigente por meio de estratégias, como o aumento das classes especiais em alguns seguimentos da Educação Básica, como a EJA e a Educação Infantil. Observa-se um manejo das desigualdades através de encaminhamentos expressos na política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), mas ainda preocupando-se em manter termos como “preferencialmente” nas políticas públicas educacionais. Outra preocupação é com a definição de público-alvo da Educação Especial, que muitas vezes é pautada em documentos clínicos, como laudos médicos, não superando a perspectiva médico-clínica vigente desde o início dos atendimentos relacionados à Educação Especial.

Por fim, podemos concluir que o Brasil encontra-se em processo de adaptação das políticas sociais, de modo que uma proposta realmente inclusiva ainda está sendo delineada e só será possível através de uma reflexão crítica da sociedade sobre os mecanismos de dominação e alienação, para que se consiga ir além da defesa pela diversidade ou aceitação da diferença, reconhecendo-se efetivamente que a sociedade é composta por todos(as) e para todos(as), o que permitiria superar as dinâmicas segregacionistas que excluem as pessoas com deficiência, no campo da educação, inserindo-as em classes especiais, separadas dos demais alunos. É necessário um processo de transformação social amplo além da própria escola no próprio modo de organização social para que a inclusão se efetive. A escola por si só não promove a transformação social, mas seus sujeitos buscam traduzir os mecanismos de alienação social e munem-se de ferramentas para superá-la. Por meio do conhecimento, transformam a si próprios.

Esta pesquisa não esgota o tema estudado, e é importante destacar que são necessárias mais análises para explorar aspectos que foram identificados nesta pesquisa. Por isso podemos propor análises que contemplem as relações entre a formação de professores para

a educação especial e o aumento de classes especiais em alguns seguimentos como na educação infantil e EJA. Uma possível relação entre Deficiência Intelectual e EJA, além de relações com instituições filantrópicas, podendo se caracterizar com uma das hipóteses das classes especiais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F., et. al. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo:** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BENTES, J. A. O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos:** estudos históricos e de representações sociais. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010. 178.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 851-874, 2016.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Concepção, estrutura e funcionamento:** caderno 1 – o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Promulgada pelo Congresso Nacional em 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União de 24 jan. 1967.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994a.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.** Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.** Institui a campanha para a educação do surdo brasileiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20a%20Campanha%20Nacional,e%20Reabilita%3%A7%3A%3o%20de%20Deficientes%20Mentais.>>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

**BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências., que institui a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

**BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Seção 1, p. 28. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

**BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Seção 1. p. 5. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

**BRASIL. Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.** 2007c. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3172-decreto-n%C2%BA-6253-de-13-de-novembro-de-2007>>. Acesso em: 09 maio 2021.

**BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** 2008b. 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. Diário Oficial da União de 10 jul. 2008.

**BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** 2008c. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de setembro de 2008. 2008c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206571&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206571&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007.)> Acesso em: 10 fev. 2021.

**BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** 2011a. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Seção 1, 12p.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. 2011b. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Documento Referência Conferência Nacional de Educação**. 2010. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. 2009a. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de outubro de 1989, Seção 1, p. 19209. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 1990**. Institui o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, Seção 1,

p. 27833. 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 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 2000**. 2000a. 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, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.638, de 9 de outubro de 2000**. Institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19977>> Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. 2007d. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. 2012b. Lei Berenice Piana. 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012. Seção 1, p. 2. 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: 10 fev. 2021.

BRASIL. **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, Edição Extra, 26 de junho de 2014. Seção 1, p. 1. 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: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de julho de 2015, Seção 1, p. 2. 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica nº 42 de 24 de outubro de 2011.** Ação de Aquisição de Transporte Escolar Acessível. Ministério da Educação. 2011d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11396-nota-tecnica-42-acao-transporte-escolar-acessivel-pdf-1&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11396-nota-tecnica-42-acao-transporte-escolar-acessivel-pdf-1&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Os Presidentes e a República:** Deodoro da Fonseca a Luiz Inácio Lula da Silva. 2 ed. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2003. 214p.

BRASIL. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Diretrizes, n. 11. Brasília, 2005b.

BRASIL. **Parecer CFE nº 848 sobre educação de excepcionais** de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001.** 2001c. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 de agosto de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base.** Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Diretoria de Estudos Educacionais DIREDE. Brasília: 2015b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

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

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978.** Brasília, 1978.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 114 de 21 de março de 1958.** 1958a. Diário Oficial da União de 23 mar. 1958. Seção 1. Página 11.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 477 de 17 de setembro de 1958.** 1958b. Diário Oficial da União de 01 out. de 1958. Seção 1. Página 33.

BRASIL. **Portaria nº 69 de 28 de agosto de 1986.** Brasília, 1986.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** 2007e. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Diário Oficial da União, 26 abril de 2007, página 4, seção 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006b.

**BRASIL. Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial:**

modalidade a distância. Ministério da Educação. 2009d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/institucional/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/14188-programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20por,de%20ensino%2C%20por%20meio%20da>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

**BRASIL. Projeto de Lei (PL) n. 4.155/1998.** 1998a. Ministério da Educação. Brasília: Diário Oficial da União de 12 de março de 1998, página 5953. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25633>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

**BRASIL. Projeto de Lei (PL) n. 4.173/1998.** 1998b. Ministério da Educação. elaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Diário Oficial da União de 12 de março de 1998, p. 5986. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25636>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 7.699, de 21 de dezembro de 2006.** Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006a. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=339407>> Acesso em: 15 fev. 2021.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001.** 2001a. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009.** 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-04-2009](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-04-2009)>#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%204%2C%20de%202%20de%20outubro%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2C%20modalidade%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.>. Acesso em: 10 fev. 2021.

**BRASIL. Resolução nº 27 de 02 de junho de 2011.** 2011c. Programa Escola Acessível. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9932-resolucao27-02-junho2011&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9932-resolucao27-02-junho2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

**BRASIL. Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012.** Conselho Nacional de Educação. 2012a. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10.

BRASIL. **Quais são os programas e as medidas que o MEC está implementando para incluir as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?**. [s.d.]. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/111-quais-sao-os-programas-e-as-medidas-que-o-mec-esta-implementando-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-superdotacao>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: a integração-segregação do aluno diferente**. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) —PUC-SP.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão uma longa caminhada. *In*: STOBAUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. (org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, RS, 2003.

CARVALHO, R. E. O direito de ter direitos. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (org.). **Salto para o Futuro: Educação Especial. tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediações, 2004.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; DE ARAÚJO, P. F. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2015.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão, em 5 de junho de 2001**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política 2010. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024 - avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras 2017.

DPI United. **Declaração de Sapporo, de 18 de outubro de 2002**. Disabled Peoples' International: Sapporo, Japão, 2002. Disponível em: <<http://www.dpi.org/document/world-assemblies-declaratio/cairo-declaration/index.html>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.169-195.
- FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2. ed. rev. aumentada - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 77-108.
- FURLAN, E. Educação da década de 1970: formação sem informação. *In*: **Anais da Jornada do HISTEDBR**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013, p. 1-12.
- GALLAGHER, J. J. **Planejamento da Educação Especial no Brasil**. *In*: PIRES, N. Educação Especial em foco. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 fev. 2015.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-123, 2011.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ed. São Paulo, 2002.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- IBGE. **Censo Agropecuário: Resultados preliminares**. 2017a. Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/resultados-censo-agro-2017.html>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- IBGE. **Porto Nacional**. 2017b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/porto-nacional/pesquisa/38/46996?ano=2006>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- IBGE. **Institucional: principais funções**. 2019a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- IBGE. **Porto Nacional**. 2019b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/porto-nacional/pesquisa/38/47001?tipo=ranking>>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- IBGE. **Tocantins**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/historico>>. Acesso em: 05 jul. de 2020.

INEP/MEC. **A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1890 1986)**. Brasília, INEP/Ministério da Educação, 1987. anexos.

INEP/MEC. **Educacenso**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1418010708#:~:text=O%20Educacenso%20%C3%A9%20uma%20radiografia,levantamento%20%C3%A9%20feito%20pela%20internet.>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

INEP/MEC. **EDUCACENSO**. Boletim n.º 07 / julho de 2017. 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2017/boletim\\_censo\\_escolar\\_n7\\_jul2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2017/boletim_censo_escolar_n7_jul2017.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INEP/MEC. **EDUCACENSO**. Boletim n.º 13 / maio de 2018. 2018c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2018/boletim\\_censo\\_escolar\\_n13\\_mai2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2018/boletim_censo_escolar_n13_mai2018.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INEP/MEC. **EDUCACENSO**. Boletim n.º 14 / julho de 2018. 2018d. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2018/boletim\\_censo\\_escolar\\_n14\\_jul2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2018/boletim_censo_escolar_n14_jul2018.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INEP/MEC. **EDUCACENSO**. Boletim n.º 15 / setembro de 2018. 2018e. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2018/boletim\\_censo\\_escolar\\_n15\\_set2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2018/boletim_censo_escolar_n15_set2018.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INEP/MEC. **EDUCACENSO**. Boletim n.º 17 / maio de 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2019/boletim\\_censo\\_escolar\\_n17\\_mai2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2019/boletim_censo_escolar_n17_mai2019.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INEP/MEC. **Microdados**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

INEP/MEC. **Números da educação no Brasil 2001**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkKW1/document/id/487201](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkKW1/document/id/487201)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INEP/MEC. **Relatório de Acompanhamento de Implementação das Metas do Plano Nacional de Educação [2014-2024]**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2016.

INEP/MEC. **Relatório de Acompanhamento de Implementação das Metas do Plano Nacional de Educação [2014-2024]**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2018a.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 1998**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2010**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2011**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2012**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2013**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

- INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2014.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.
- INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2015.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.
- INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2016.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.
- INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2017.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.
- INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar. 2018b.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 mar. de 2020.
- IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **História - Porto Nacional (TO).** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1221/>>. Acesso em: 19 out. 2018.
- JAMBEIRO, O.; MOTA, A.; RIBEIRO, A.; AMARAL, C.; SIMÕES, C.; COSTA, E.; BRITO, F.; FERREIRA, S.; SANTOS, S. **Tempos de Vargas: o rádio e o controle da informação.** Salvador: EDUFBA, 2004. 191 p.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 211 p.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n.spe. 1, p. 41-58, 2011.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n.spe, p. 51-68, 2018.
- KIRK, Samuel A. **Educating exceptional children.** Boston, Houghton Mifflin Co., 1972. 478 p.
- LEITE, S. F. **O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.** Curitiba, PR: CRV, 2013, 326 p.
- LIMA, T. C. S.; MIOTTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista. Katálysis**, v. 10, n.spe, p. 37-45, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10 n. 2, p. 37-46, 2017.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- MEC. **Perguntas frequentes.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=perguntasfrequentes&Itemid=1171&msg>>

=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09UGVvZ3VudGFzIGZyZXF1ZW50ZXMmZD1zJnBhcmFtc1tkZV09JnBhcmFtc1thdGVdPSZwYXJhbXNbc2VhcmNoX21ldGhvZF09YWxsJnBhcmFtc1tvcmRdPXBy&start=120>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MEC. **Portal de ajudas técnicas.** [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MEC/FNDE. **Sobre o PAR:** plano de ações articuladas. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MEC. **Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoas/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/14187-programa-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 fev. 2021.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.

MENDES, E. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MIRANDA, A. M. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008. p. 29-44.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a Educação Especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista: revista de educação e processo inclusivos**, n. 3/4, p. 73-86, 2002.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online, Campinas**, v. 15, p. 1-7, 2003.

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

MORAES, Louise. **A Educação Especial no contexto do plano nacional de educação.** Brasília: MEC/INEP, 2017.

MOREIRA, C. J. M. Educação Especial: uma análise sobre a concepção e o direito à educação em documentos nacionais e internacionais. *In: Anais do IV Congresso Ibero-*

**Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação.** Porto, Portugal, 2014.

NUNES, L. R. D'O. P.; FERREIRA, J. R. **Deficiência Mental:** o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Revista Em Aberto**, n. 60, 1993.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** 1975 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A ONU e as pessoas com deficiência.** 2011. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 30 ago. de 2020.

OPNE. **Observatório do PNE.** [s. d.], on-line. Disponível em: <<https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>>. Acesso em: 14 jul. de 2020.

PNUD, IPEA, FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras.** Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2014. 120 p.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Inclusiva: legislação e normas de 1961 a 1971.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/politica-nacional-deeducacao-inclusiva-legislacao-e-normas-de-1961-a-1971/15063>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PORTO NACIONAL. **Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Nacional, aprovado pela Lei Municipal nº 2.248, de 24 de junho de 2015.** PORTO NACIONAL, 2015.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: Consequências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, v. 22, p. 34-40, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SEDUC/TO. **Estatística de participação no CONAE 2018.** Disponível em: <[https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vSJpsZr6FBhqGEhOJSU\\_jQ6nkGM7tXQCUSkIdMPWusGdxAVIydorH\\_XYMj9tteX0ZI Wm5cQW-fPtaja/pubhtml?gid=1747629328&single=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vSJpsZr6FBhqGEhOJSU_jQ6nkGM7tXQCUSkIdMPWusGdxAVIydorH_XYMj9tteX0ZI Wm5cQW-fPtaja/pubhtml?gid=1747629328&single=true)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, R. H. R.; WITEZE, E. M. Políticas Educacionais Inclusivas em Tempos Neoliberais: o dito, o não dito e o mal dito. **Revista Argumentos Pró-Educação**, v. 1, nº 3, p. 370-391, 2016.

TOCANTINS. **Constituição do Estado do Tocantins.** Promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: <[https://www.econeteditora.com.br/icms\\_to/constituicao/constituicao\\_to.php](https://www.econeteditora.com.br/icms_to/constituicao/constituicao_to.php)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOCANTINS. **Decreto n.º 3.460, de 12 de agosto de 2008.** Palmas: Diário Oficial Estadual do Tocantins, de 12 de agosto de 2008, p. 2709.

TOCANTINS. **Lei n.º 2.977, de 08 de julho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e adota outras providências. Diário Oficial Estadual do Tocantins, Palmas, 8 de julho de 2015. Disponível em:

<<https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Estadual%20de,%20e%20adota%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=8%C2%BA%20da%20Lei%2013.005%20de,anos%20a%20contar%20da%20publica%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Conferência Estadual de Educação do Estado do Tocantins.** 2018. Disponível em:

<<https://seduc.to.gov.br/estatisticas/conae/conae-2018---etapa-estadual---estatistica-de-inscricoes/>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Transportes. **História.** Disponível em: <<https://seduc.to.gov.br/institucional/conheca-a-seduc/historia/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Transporte. **Missão, Visão e Valores.** Disponível em: <<https://seduc.to.gov.br/institucional/conheca-a-seduc/missao-visao-e-valores/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOCANTINS. **Procuradoria-Geral do Estado.** Governo do Estado do Tocantins. [s.d.].

Disponível em: <<https://pge.to.gov.br/o-tocantins/#:~:text=Mais%20da%20metade%20do%20territ%C3%B3rio,Monumento%20Nacional%20das%20%C3%81rvores%20Fossilizadas%20>>. Acesso em: 16 fev. 2021

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva:** conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi, 1993.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education.** Espanha, 1994.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon.** Incheon, 2015.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VALEC. **Ferrovia Norte-Sul (FNS).** Disponível em:

<<http://www.valec.gov.br/ferrovias/ferrovia-norte-sul>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

## ANEXO – Glossário de termos relacionados ao tema da pesquisa

Comunicados	Orientam os integrantes de um determinado órgão em relação aos procedimentos administrativos que devem ser adotados para o seu adequado funcionamento, seja da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009c, p. 15).
Decretos	É uma determinação de uma autoridade superior ou instituição. Os Decretos são instrumentos de regulamentação das leis destinadas a promover sua execução, e sua edição é de competência, respectivamente, em cada nível da Federação, do Presidente da República, dos Governadores Estaduais ou Distrital e dos Prefeitos Municipais. Hierarquicamente, um Decreto é inferior a uma Lei e não pode contradizê-la ou extrapolar sua abrangência, sob pena de invalidade (BRASIL, 2009c, p. 14).
Decreto Legislativo	Conforme a autoridade que deu origem ao Decreto, ele pode ter várias especificações: decreto Legislativo, Decreto Executivo, Decreto Judicial. O Decreto Legislativo é a norma aprovada pelo Plenário da Assembleia Legislativa do respectivo ente federativo sobre matéria de sua exclusiva competência (BRASIL, 2009c, p. 14).
Decreto-Lei	Quando o Congresso Nacional não estiver em funcionamento, o Executivo assume as funções do Legislativo, editando Decretos-Lei, o quais se equivalem às Leis Ordinárias. O mesmo dispositivo vale para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2009c, p. 13).
Lei Complementar	Devem ser aprovadas pela maioria absoluta dos membros do Congresso Nacional e dispõem sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis. Como exemplo de Lei Complementar prevista na Constituição Federal, podemos citar a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO). Uma outra Lei que, embora não sendo explicitamente uma Lei Complementar, desempenha o papel de Lei Complementar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Lei Complementar ocupa, na hierarquia das normas jurídicas, uma posição intermediária entre a Norma Constitucional e a Lei Ordinária. Como norma inferior à Constituição, não pode contradizê-la, sob pena de inconstitucionalidade. Por outro lado, é superior à Lei Ordinária, a qual não pode contrariar a Lei Complementar, sob pena de invalidade. A Lei Complementar não se caracteriza por nenhum conteúdo especial, são simplesmente aquelas às quais a Constituição confere essa qualidade, declarando, caso a caso, as matérias que devem ser disciplinadas por uma Lei Complementar (BRASIL, 2009c, p. 12).
Leis Delegadas	São elaboradas pelo Presidente da República, que deverá solicitar delegação ao Congresso Nacional. Essa delegação, caso ocorra, tomará a forma de Resolução do Congresso Nacional, a qual deverá especificar o seu conteúdo e os termos do seu exercício. Caso a Resolução determine a sua apreciação

	<p>pelo Congresso Nacional, essa votação ocorrerá em votação única, sendo vedadas quaisquer emendas (BRASIL, 2009c, p. 13).</p>
Lei Ordinária	<p>Podem ser propostas por qualquer membro ou comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, pela presidência da República, pelo Supremo Tribunal Federal, pelos Tribunais Superiores, pelo Procurador Geral da República ou pelos cidadãos. A Lei Ordinária é a norma jurídica elaborada pelo Poder Legislativo. Hierarquicamente, a Lei Ordinária é inferior às Normas Constitucionais e às Leis Complementares e superior aos Decretos tanto do Legislativo quanto do Executivo (BRASIL, 2009c, p. 11-12).</p>
Medidas Provisórias	<p>Podem ser adotadas pelo Presidente da República em caso de comprovada relevância e urgência. Editadas, elas têm força de Lei e devem ser imediatamente encaminhadas à apreciação do Congresso Nacional, perdendo a sua eficácia se não forem convertidas em lei no prazo máximo de trinta dias de publicação. A Medida Provisória não votada em trinta dias poderá ser reeditada, com as modificações que se fizerem necessárias e que justifiquem a sua reedição, até que seja votada. Uma vez votada e aprovada, transformar-se-á em Lei Ordinária (BRASIL, 2009c, p. 13).</p>
Parecer	<p>Parecer é um ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras ou Comissão Permanente pronuncia-se sobre matéria de sua competência. Os pareceres dos Conselhos de Educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, normalmente, são apresentados em duas partes distintas e complementares. Relatório: primeira parte do Parecer, contempla um histórico contendo uma clara descrição do assunto ou do caso examinado pelo relator. Nesta parte são registrados os fatos que deram origem objeto do Parecer. O conselheiro relator deve incluir nesta parte do Parecer todos os dados que forem fundamentais para que todos os conselheiros entendam perfeitamente de que se trata o Parecer em questão. Neste relatório vale a lei do bom senso, isto é, nem dados de menos, que dificultem a compreensão do assunto, e nem dados demais, que conduzam à confusão no entendimento do objeto do Parecer. Esta primeira parte do Parecer deve contemplar ainda um item relacionado à apreciação de mérito, contendo a justificativa legal do encaminhamento da análise do parecer para o conselheiro relator de forma que conduza a reflexão do Parecer para a conclusão almejada. É nesta parte do Parecer que o conselheiro relator deve incluir adequadamente a sua proposta à luz da Constituição Federal e dos demais dispositivos legais e normativos, de acordo com a hierarquia legal e normativa. Voto do conselheiro: constitui à segunda parte do Parecer, em que é explicitada, com maior clareza possível, a decisão que o relator propõe ao Órgão Colegiado para ser adotada. Caso se trate de um Parecer Normativo, este deve se fazer acompanhar de um Projeto de Resolução (no caso do Conselho Nacional de Educação) ou de Deliberação (no caso da maioria dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação). Poderá ainda ser constituída uma comissão especial para exame de um determinado assunto, neste caso, o Parecer do</p>

	conselheiro relator deverá refletir a opinião consensual dos integrantes da correspondente comissão especial (BRASIL, 2009c, p. 15-16).
Portarias Ministeriais	Ou Portarias dos respectivos secretários dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, disciplinam a aplicação de dispositivos de Leis e Decretos, bem como de Resoluções ou Deliberações dos respectivos Órgãos Normativos (BRASIL, 2009c, p. 15).
Resoluções Legislativas	Indica uma deliberação ou uma determinação sobre a matéria de exclusiva competência do Poder Legislativo. Uma Resolução Legislativa diz respeito a questões de ordem administrativa e de interesse interno das Casas do próprio Legislativo (Câmara e Senado) (BRASIL, 2009c, p. 14).
Resoluções dos Órgãos Colegiados de Estado	Os Órgãos Colegiados são indicados pela Legislação específica como Órgãos Normativos e responsáveis legais pela interpretação da Lei, encarregados de resolver as questões levantadas na transição entre o regime anterior e o instituído pela Legislação vigente. Como exemplos de Conselhos Normativos instituídos por lei específica, na área educacional temos o Conselho Nacional de Educação. As Resoluções dos Órgãos Colegiados assumem força de lei, e suas disposições são consideradas como mandatárias. São exemplos de Resoluções do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2009c, p. 14).
Classes especiais	As classes especiais poderiam se localizar dentro das escolas básicas ou em escolas especiais, predominantemente, sob a responsabilidade dos sistemas estaduais na década de 1970 (FERREIRA, 1994).
Deficiência	<p>Definições segundo Duarte (1986, p. 77)</p> <p>Deficiência:</p> <p>Em <i>Educação Especial</i>, “anormalidade da estrutura e da aparência do corpo humano, ou do funcionamento de um órgão ou sistema, qualquer que seja a causa. Em princípio, a deficiência constitui uma perturbação do tipo orgânico”.</p> <p>Deficiente múltiplo:</p> <p>Em <i>Educação Especial</i>, excepcional que reúne, na sua pessoa, dois ou mais tipos de deficiência.</p> <p>Deficientes da audição:</p> <p>Educandos que apresentam alteração na capacidade de perceber sons, comprovada por diagnóstico de especialista da área. São assim classificados: Surdos: Educandos que, pela incapacidade de ouvir, necessitam de outros sentidos que não a audição e outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para se comunicarem; <i>Parcialmente surdos ou</i></p>

	<p><i>hipoacústicos</i>: os que podem ser educados através da audição têm potencial para falar, perceber a fala por meio de aparelho auditivo, necessitando, porém, de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais.</p> <p>Deficientes da fala:</p> <p>Pessoas que, sem comprometimento de sua capacidade intelectual, apresentam alteração na compreensão ou produção da linguagem (capacidade de se expressar oralmente), devido a lesões cerebrais ou traumatismos, comprovada por diagnóstico de especialista da área. O mesmo que afásico.</p> <p>Deficientes da visão:</p> <p>Educandos com problemas de visão (alteração na capacidade de perceber imagens), assim classificados: <i>Cegos</i>: os que apresentam perda total ou parcial da visão, em tal grau que necessitam de método Braille e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação. <i>Parcialmente cegos ou de visão reduzida</i>: os que, embora com distúrbios de visão, possuem resíduos visuais em tal grau que lhes permitem identificar textos escritos, desde que se usem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação. Excluem-se dessa categoria as deficiências facilmente corrigidas pelo uso de lentes (óculos).</p> <p>Deficientes físicos:</p> <p>Em <i>Educação Especial</i>, nome dado aos educados portadores de defeitos físicos (excluindo-se os deficientes sensoriais) com alterações ortopédicas e/ou neurológicas, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.</p> <p>Deficientes mentais:</p> <p>Educandos com problemas de retardamento mental, ou seja, com funcionamento mental abaixo da média que se manifesta durante o período de desenvolvimento e que se caracteriza pela inadequação da conduta adaptativa. São assim classificados: <i>Educáveis</i>: são os alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular de programa escolar. Mas têm condições de ser alfabetizados, segundo programa curricular adaptado às suas condições pessoais e, seu progresso no plano social e ocupacional permite lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente (Duarte, 1986, p. 50). Segundo Kirk (1972), seu Q.I. é de 50-55 a 75-79; <i>Treináveis</i>: são os alunos que, por apresentarem capacidade intelectual geral significativamente abaixo da média, não se alfabetizam nem adquirem independência completa em seus ajustamentos sociais e ocupacionais, podendo, entretanto, desenvolver habilidade necessárias aos cuidados</p>
--	---

	<p>peçoais e para torná-los úteis no lar, em internatos e oficinas protegidas. Segundo Kirk (1972), seu Q.I. é de 30-35 a 50-55; e <i>Dependentes</i>: são os alunos caracterizados por retardamento mental profundo, tornando-os dependentes da ajuda alheia, em termos de necessidades associadas à própria sobrevivência. Segundo Kirk (1972), seu Q.I. é de 25-30 para baixo (DUARTE, 1986, p. 51).</p>
<p>Deficiência – definições atuais</p>	<p>1. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999: I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;</p> <p>II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e</p> <p>III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.</p> <p><b>Decreto nº 5.296, de 2004:</b></p> <p>I - 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;</p> <p>II - 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;</p> <p>III - 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;</p> <p>IV - 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:</p> <p>a) comunicação;</p>

	<p>b) cuidado pessoal;  c) habilidades sociais;  <del>d) utilização da comunidade;</del>  d) utilização dos recursos da comunidade;  e) saúde e segurança;  f) habilidades acadêmicas;  g) lazer; e  h) trabalho;</p> <p>V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.”  (BRASIL, 2004)</p> <p>O Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 que aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência propôs como definição: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008b).</p> <p>A Lei brasileira de inclusão Lei n. 13.146/2015 define: “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015)</p>
Educação Especial	<p>“A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008a)</p>
Educação Inclusiva	<p>Inclusão escolar pode-se comparar ao objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: "acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas" (BRASIL, 2008a).</p>
Público-alvo da educação especial	<p>“Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:</p> <p>I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.</p>

	<p>II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.</p> <p>III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009).</p>
--	--