

ARTIGO

Matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018)

*Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves*¹ 

*Mônica Maria Farid Rahme*¹ 

*Andrezza Domingos Souza Brito*¹ 

RESUMO

Este artigo analisa dados de uma pesquisa sobre a tendência das matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos no ensino fundamental I e II e ensino médio. O estudo compreendeu a sistematização e problematização de dados de 37 municípios mineiros separados por seus Índices de Desenvolvimento Humano Municipal durante o período de 2007 a 2018. As informações elencadas tiveram como fonte os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, que foram trabalhados com o auxílio do software IBM Statistical Package for the Social Sciences. Os resultados indicam uma maior incidência das matrículas dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e o seu afinilamento até o ensino médio. Apontam ainda que os alunos com deficiência intelectual apresentam o maior número de matrículas na educação de jovens e adultos nesses anos. Especificamente sobre os municípios com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal baixo, os dados mostram a não universalização da educação de jovens e adultos e o deslocamento dos alunos para instituições especiais filantrópicas em outros municípios.

PALAVRAS-CHAVE

indicadores educacionais; educação de jovens e adultos; deficiência intelectual.

¹Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

ENROLLMENT OF SPECIAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN LOW-MUNICIPAL HUMAN DEVELOPMENT INDEX MUNICIPALITIES OF MINAS GERAIS (2007–2018)

ABSTRACT

This article analyzes data from a survey on the tendency of enrollments in special education in youth and adult education in elementary, secondary, and high schools. The study included the systematization and problematization of data from 37 municipalities in Minas Gerais separated by their Municipal Human Development Indexes from 2007 to 2018. The information listed was based on the microdata of the Basic Education School Census, which were analyzed with the aid of the software IBM Statistical Package for the Social Sciences. The results indicate a higher incidence of students' enrollments in the early years of elementary school and their narrowing down to high school. They also point out that students with intellectual disabilities have the highest number of enrollments in youth and adult education in these years. Specifically about the municipalities with low Municipal Human Development Index, the data show the non-universalization of youth and adult education and the displacement of students to special philanthropic institutions in other municipalities.

KEYWORDS

educational indicators; youth and adult education; intellectual disability.

MATRÍCULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN MUNICIPIOS MINEROS CON BAJO ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO MUNICIPAL (2007–2018)

RESUMEN

Este artículo analiza los datos de una encuesta sobre la tendencia de matrículas de la educación especial en la educación de jóvenes y adultos en la escuela primaria I y II y en la escuela secundaria. El estudio incluyó la sistematización y problematización de datos de 37 municipios de Minas Gerais separados por sus Índices de Desarrollo Humano Municipal durante el período 2007–2018. Las informaciones enumeradas se basaron en los microdatos del Censo Escolar de Educación Básica, los cuales se trabajaron con la ayuda del *software* IBM Statistical Package for the Social Sciences. Los resultados indican una mayor incidencia de matrículas de alumnos de los primeros años de la escuela primaria y su transición a la escuela secundaria. También señalan que los alumnos con deficiencia intelectual tienen el mayor número de matrículas en la educación de jóvenes y adultos en estos años. Específicamente sobre los municipios con bajo Índice de Desarrollo Humano Municipal, los datos muestran la no universalización de la educación de jóvenes y adultos y el desplazamiento de alumnos hacia instituciones especiales filantrópicas en otros municipios.

PALABRAS CLAVE

indicadores educativos; educación de jóvenes y adultos; deficiencia intelectual.

Minas Gerais é um dos quatro estados que integram a região Sudeste do Brasil, juntamente com São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Sua extensão territorial de 586.528 km² abriga um total de 853 municípios que são divididos entre 12 mesorregiões e 66 microrregiões. Segundo a Fundação João Pinheiro (2013, p. 143), podemos caracterizar mesorregião como “[...] unidade territorial homogênea, em nível maior que a microrregião, porém menor que o estado ou território, e resultante do agrupamento de microrregiões.”. Essas mesorregiões são constituídas por Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata. A pesquisa desenvolvida, de caráter quantitativo e qualitativo, pretendeu demonstrar, por meio do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP) e com o auxílio do *software* IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), o número de matrículas dos alunos da educação especial no estado de Minas Gerais durante o período de 2007 a 2018 (Brasil, 2007; 2008b; 2009, 2010; 2011; 2012; 2013a; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018a), aglutinando:

1. os descritores “deficiências”, “transtornos globais do desenvolvimento” (TGD) e “altas habilidades/superdotação” (AH/SD), que são nomeadas atualmente pelo Censo Escolar: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (TDI) e altas habilidades/superdotação;
2. sexo; e
3. as 37 cidades das 12 mesorregiões mineiras.

As cidades foram escolhidas com base no seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e classificadas com IDHM “alto”, “médio” e “baixo” de acordo com as informações disponibilizadas na plataforma *online* “Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil” (PNUD/FJP/IPEA, 2020).

A escolha do período de 2007 a 2018 para o desenvolvimento do estudo se deve ao fato de ele compreender um momento anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), implementada pelo Ministério da Educação. O último ano analisado, 2018, por sua vez, coincide com os dados mais atuais disponibilizados pelo Censo Escolar da Educação Básica durante a vigência da pesquisa.

A partir dessa breve contextualização, focalizaremos, no próximo item, elementos relativos à história da educação especial no estado de Minas Gerais e da sua configuração atual. Em seguida, abordaremos os indicadores educacionais sobre a educação especial, retomando pesquisas realizadas nessa perspectiva e suas articulações com o estudo proposto. Para tanto, discutiremos fundamentos teóricos que orientaram o desenho metodológico desta pesquisa, bem como os procedimentos adotados na sua implementação. Por fim, analisaremos os resultados da investigação.

ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

O delineamento das primeiras iniciativas de escolarização disponibilizadas para estudantes que apresentam diferenças sensoriais, físicas, linguísticas e intelectuais no Brasil indica uma forte influência das experiências implementadas no continente europeu (Mazzota, 2005), seja na criação de espaços como institutos especializados, seja na proposição de classes ou escolas especiais, mais condizentes com o processo de constituição dos sistemas públicos de ensino que passam a ser instaurados em vários países no fim do século XIX e início do XX.

No caso de Minas Gerais, verificamos movimentos que marcam um protagonismo do estado no atendimento aos alunos da educação especial desde o início do século XX, bem como elementos referentes à conjuntura atual. É importante destacar, entretanto, que, embora haja particularidades na forma como esse processo se materializa no estado, é possível indicar conexões com a realidade de outras regiões do país tendo em vista a busca crescente por uma maior estruturação de serviços especializados e, posteriormente, pela emergência da discussão em torno da inclusão escolar. No caso de Minas Gerais, a análise das matrículas nos municípios com baixo IDHM nos possibilitará interrogar dimensões dessa história, bem como o alcance das ações adotadas no contexto da política pública ao longo desse processo.

Registros sobre a institucionalização da educação especial em Minas Gerais datam da segunda metade dos anos 1920, quando houve a criação do Instituto São Rafael (ISR), em 1926, na cidade de Belo Horizonte, destinado à educação de pessoas com deficiência visual. O instituto se tornou referência no estado e no país e funcionou durante muitos anos como escola e internato (*ibidem*).

Sobre os anos 1920, Cirino (1992) destaca os movimentos realizados no município de Belo Horizonte em relação às crianças consideradas anormais, abandonadas e delinquentes que circulavam pela cidade. Referindo-se ao *Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinqüentes* [sic], de 1927, o autor menciona o movimento de criação de abrigos, institutos e escolas para esse público, inclusive escolas para os denominados *anormais*. Os menores cegos, surdos e mudos (termo empregado na época) que não tivessem condições de manutenção seriam encaminhados para o ISR. Os loucos e epiléticos, por sua vez, eram conduzidos ao Instituto Raul Soares, uma instituição que se destinava ao tratamento mental dos adultos e das crianças nessa época.

Jannuzzi (2012) destaca que a vinculação da educação dos estudantes com deficiência ao campo médico é seguida do engajamento de pedagogos que se orientam pelos saberes da Psicologia a partir do início do século XX. A autora (Jannuzzi, 2012) denomina esse movimento como Vertente Psicopedagógica e observa que a difusão dos laboratórios de Psicologia Experimental no Brasil é fortemente inspirada em iniciativas europeias. Ressalta ainda que a introdução da aplicação de testes de inteligência e de avaliações psicológicas na educação de estudantes com deficiência ocorre em diferentes regiões do Brasil nas primeiras décadas do século XX. A pesquisa de Petersen (2021) corrobora essa perspectiva e demonstra o quanto as formulações da psicométrie encontram abertura para a sua implementação no estado de Minas Gerais. É nesse contexto que a psicóloga russa Helena Antipoff (1892–1974) inicia sua trajetória em terras mineiras.

Helena Antipoff chegou a Belo Horizonte no ano de 1929, convidada pelo governo do estado para assumir as aulas de Psicologia da Educação e Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, além de seu laboratório de Psicologia (Campos, 2010). Antes de chegar ao Brasil, Antipoff havia realizado estágio no laboratório de Alfred Binet e Theodore Simon, criado em 1904, e trabalhado com o psicólogo suíço Édouard Claparède (1873–1940) no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. Cirino (1992) destaca a importância que a chegada de Antipoff significou para o atendimento à criança com deficiência no estado e o quanto as suas ideias e as de seu grupo influenciaram não apenas as concepções de atendimento e as práticas realizadas no estado, mas também no país.

Segundo estudo de Borges (2015) e de Borges e Campos (2018), as ações de Antipoff em Minas Gerais envolveram a formação de educadores e de psicólogos, a criação de instituições educacionais e o projeto de homogeneização das classes escolares, prevista desde 1927 pelo Regulamento do Ensino Primário. Além disso, realizou trabalhos de aplicação de testes nas escolas, propondo a divisão das turmas em A, para as crianças consideradas fortes; B, para as médias; C, para as fracas; e D, para as anormais (Borges, 2015). Em 1932, a psicóloga russa cria, com seu grupo, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG), entidade que influenciará os rumos da política brasileira de educação especial ao longo do século XX.

Em estudo sobre o conceito de criança anormal na década de 1930, Assis, Oliveira e Lourenço (2020) destacam, a partir da análise de artigos publicados na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, a polissemia do termo, indicando sua associação a fenômenos relacionados a pobreza, indisciplina e orfandade. A pesquisa de Borges (2015) permite indicar ainda a presença das crianças designadas como débeis, retardadas, instáveis nas classes especiais e o fato de que, em 1933, já havia, em Belo Horizonte, 34 classes especiais em 15 grupos escolares. Tendo como referência um total de 9.272 crianças atendidas, 883 crianças frequentavam tais classes, ou seja, 9,5% dessa população. Em 1937, havia 137 crianças matriculadas no Instituto Pestalozzi, o qual mantinha o objetivo de educar os alunos e incentivar a ciência pedagógica.

Borges e Campos (2018) elucidam que a escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais pode ser compreendida a partir de três fases específicas, assim delineadas: 1930 a 1950, com uma ênfase nas classes especiais; a segunda, de 1950 a 1990, priorizando as escolas especiais; e a terceira, dos anos 1990 até o período atual, marcada pela emergência das orientações advindas do movimento pela educação inclusiva. As autoras assinalam as marcas principais de cada período, indicando as mudanças que vão sendo processadas, bem como a continuidade de desafios relacionados à escolarização desse público.

Durante o século XX, além do Instituto São Rafael, outras escolas estaduais de ensino especial foram criadas na capital, como, entre outras, a Escola Estadual Yolanda Martins Silva, Escola Estadual Doutor Amaro Neves Barreto e a Francisco Sales, que passavam a responder a demandas relacionadas à educação escolar desse público.

Como destacam Jannuzzi (2012) e Kassar (2013), a oferta de educação escolar para as pessoas com deficiência no Brasil, ao longo de boa parte do século XX, foi marcada pela ausência de proposições do estado brasileiro, o que acabou gerando a constituição de sociedades, associações e demais entidades privadas, muitas vezes filantrópicas, que passam a oferecer atendimento educacional para as pessoas com deficiência, recebendo recursos financeiros do Poder Público.

Nesse contexto, a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932), do Instituto Pestalozzi (1935) e da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945), sob a liderança de Helena Antipoff, marcam movimentos produzidos no contexto da história da educação especial no estado de Minas Gerais e do país (Borges e Campos, 2018). Em 1954, ocorre a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, a partir de uma mobilização de familiares de pessoas com deficiência, o que também terá efeitos sobre a oferta de espaços especializados para as pessoas com deficiência no estado.

Esses movimentos evidenciam as lacunas presentes na oferta de atendimento educacional a esse público pelo Estado brasileiro, o que leva à busca por parte das famílias e de setores da sociedade por alternativas de atendimento. A primeira APAE de Minas Gerais surgiu no ano de 1956, na cidade de São Lourenço e, atualmente, o estado conta com unidades da associação em mais de 400 municípios mineiros e mais de 2.200 unidades no território nacional.¹ A APAE é uma entidade voltada, sobretudo, para o atendimento às pessoas com DI.

Segundo Borges e Campos (2018), houve, entre os anos de 1950 e 1990, uma ênfase na criação de escolas especiais em Minas Gerais, motivada pelo fato de que as classes especiais passavam a concentrar um número excessivo de alunos e serem implementadas em espaços físicos inadequados, além da desmotivação apresentada pelos profissionais que nelas atuavam. Todavia, a criação das escolas especiais não elimina a existência das classes especiais nesse contexto, que permanecem como possibilidade educacional, passando a acolher, de modo mais premente, os estudantes que apresentavam dificuldades em relação ao processo de aprendizagem e questões de comportamento.

No processo de democratização do país, a partir do fim dos anos 1970, temos como marco central na conquista de direitos sociais pelas pessoas com deficiência no Brasil a Constituição Federal de 1988, que significará, nos anos seguintes, uma ampliação da oferta de matrículas para os sujeitos da educação especial, prioritariamente na escola regular. Posteriormente, um conjunto de documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9394/1996 (Brasil, 1996; 2013b) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio de Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001 (Brasil, 2001a; 2001b), passam a referenciar, de modo mais incisivo, a implementação de políticas inclusivas no Brasil, o que traz efeitos para a política educacional do estado de Minas Gerais a partir dos anos 1990.

De acordo com a pesquisa de Santos (2004), o estado de Minas Gerais passa a experimentar um movimento crescente pela inclusão dos alunos da educação especial na rede regular de ensino no período de 1999 a 2002. Nesse momento, há uma maior institucionalização de ações de formação profissional no estado, representados pelo Programa de Capacitação de Dirigentes, Programa de Capacitação de Professores (PROCAD e PROCAP) — Escola Sagarana — e, posteriormente, pelo Projeto Veredas, assim como pela implantação do Sistema de Ação Pedagógica (SLAPE). Analisando essas iniciativas, Santos (2004) assinala que apenas o Projeto Veredas abordava a formação de professores articulada ao atendimento às pessoas com deficiência, embora todos os projetos indicassem esse objetivo.

1 Dados obtidos no *site* da Federação Nacional das Apaes: <http://apaebrazil.org.br/pagina/a-apaes>. Acesso em: 14 jan. 2021.

No período de 2001 a 2005, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) implementa o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED), que era composto dos seguintes subprogramas: Inovações, Currículo sem Barreiras, Formação e Rede de Apoio. Nos cadernos de divulgação do programa, enfatiza-se a educação dos alunos com necessidades especiais, caracterizando-os como aqueles que apresentam deficiência (visual, física, mental, auditiva ou múltipla), condutas típicas e alunos com dificuldades de aprendizagem (Minas Gerais, 2002). A partir do ano de 2002, várias escolas são convidadas a compor o Projeto Piloto Educação Inclusiva, vinculado ao PAED, de modo que, em 2005, 183 escolas encontravam-se envolvidas nesse projeto.

No ano de 2005, a Secretaria de Educação (SEE) do estado inicia a implementação do “Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais”, que tinha como objetivo atender às demandas decorrentes da inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na rede regular de ensino. O projeto previa uma articulação da administração central com as regionais e unidades escolares, visando promover a acessibilidade tecnológica para os alunos; capacitar educadores especializados em educação inclusiva; formar redes de apoio intersetorial em cada município mineiro; e implantar os atendimentos educacionais especializados. O “Projeto Incluir” funcionou, a princípio, como piloto, atendendo a 266 escolas da região norte do estado, número que se ampliou nos anos seguintes. O projeto foi desenvolvido até 2010, permitindo a destinação de recursos para a compra de materiais, promoção da acessibilidade e ações de formação de professores, entre outras (Santos, 2013; 2015).

Em 2014, a SEEMG publiciza o *Guia de Orientação da Educação Especial*, segundo o qual o atendimento educacional especializado passa a ser dividido em três funções: o professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas; o intérprete de libras; e o guia-intérprete (Minas Gerais, 2014). Como complementação, o guia prevê a implementação de sala de recursos multifuncionais (SRM) no contraturno para atender às crianças com deficiência e introduz o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologia assistivas, com o objetivo de “[...] oferecer o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento.” (*ibidem*, p. 20).

Seis anos mais tarde, no início de 2020, a SEEMG promulga as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, por meio da resolução SEE n.º 4.256/2020. Trata-se das Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva, que deverão ser observadas para o atendimento educacional dos estudantes públicos da educação especial, matriculados na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). Nesse documento, a educação especial é considerada como uma “[...] modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.” (*ibidem*, p. 1). A dimensão transversal se mostra alinhada à PNEEPEI (2008) e, quanto ao

público da educação especial, tem-se a substituição da categoria transtornos globais do desenvolvimento por transtorno do espectro autista (TEA), o que decorre, certamente, das modificações apresentadas pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5).

A resolução destaca o objetivo de garantir aos estudantes da educação especial o “[...] direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados.” (*ibidem*, p. 2). No terceiro capítulo afirma que a “[...] matrícula do estudante público da Educação Especial é compulsória, sendo vedada a possibilidade de negativa de vaga, conforme legislação vigente.” (*ibidem*, p. 2).

O documento é afirmativo no sentido de sublinhar a responsabilidade do professor regente pelo processo de ensino e aprendizagem, atribuindo, ao professor do atendimento educacional especializado (AEE), a função de colaborar com esse processo. Nesse sentido, cabe aos professores do AEE:

- eliminar as barreiras que possam impossibilitar a participação dos estudantes da educação especial como os demais colegas;
- trabalhar de modo colaborativo com o professor regente, planejando recursos de acessibilidade dos estudantes que sejam condizentes com o planejamento previsto;
- compartilhar, na escola, o conhecimento do campo da educação especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;
- registrar os processos, entre outras (*ibidem*).

A Resolução n.º 4.496/2021 da SEE institui a implantação de Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) na rede estadual de ensino do estado. O objetivo previsto no documento para essas unidades é oferecer formação e apoio para profissionais da educação, orientar as escolas, oferecer suporte às famílias e estudantes durante o seu percurso de escolarização, atuar na produção de material didático, entre outros aspectos (Minas Gerais, 2021).

Referenciando-nos nos dados relativos ao percurso de estruturação de uma oferta de escolarização para os estudantes da educação especial no estado de Minas Gerais, processo que culmina na promulgação das resoluções SEE n.º 4.256/2020 e n.º 4.496/2021, nosso estudo focaliza, mais diretamente, as duas primeiras décadas dos anos 2000 — período marcado por orientações que se ajustam à perspectiva da educação inclusiva, como sistematizado por Borges e Campos (2018). Diante disso, buscamos, nos indicadores educacionais, registros que nos permitam investigar a efetividade do processo de inclusão escolar no estado, seus pontos mais desafiadores e suas contradições.

Para situar mais claramente esse ponto, discutiremos, no próximo item, como essa metodologia tem proporcionado a sistematização de um maior conhecimento sobre a escolarização dos estudantes da educação especial no Brasil, bem como suas contribuições para uma maior precisão dos aspectos que necessitam de aprofundamento para a efetivação do direito à educação escolar por esse público.

INDICADORES EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os indicadores educacionais integram um sistema de informação com registros ordenados e atualizações periódicas com o objetivo de monitorar, avaliar, formular e reformular políticas públicas e tomar decisões em serviços, projetos ou programas oferecidos à sociedade pelo sistema educacional (Jannuzzi, 2002; 2005).

Os indicadores educacionais podem ser obtidos pela coleta anual do Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta informações de matrículas, docentes, turmas e escolas do país. Cabe ao Poder Público, na esfera federativa, “[...] recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica [...]” (Brasil, 2013b). Segundo Rezende e Jannuzzi (2008, p. 123), a área de políticas educacionais pauta-se em “[...] diversos indicadores construídos para acompanhar e monitorar a situação da educação, além de avaliar resultados de intervenções governamentais.”.

No âmbito das ações internacionais, destaca-se a participação do INEP, por meio de projetos de avaliações da educação básica e do ensino superior, e o desenvolvimento de indicadores educacionais comparáveis com outros países. Exemplifica-se a participação do INEP na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com a execução do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além de diversos programas de estatísticas educacionais.²

Nesse direcionamento, a OCDE e outros organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), direcionam as políticas educacionais dos países considerados periféricos nos moldes de produção capitalista (Shiroma, Campos e Garcia, 2005).

Baseando-se nos indicadores educacionais, estudos indicam que não há uma universalização da educação básica para todos (Ferraro e Machado, 2002; Ferraro e Ross, 2017) e que a desigualdade educacional é maior para os estudantes da educação especial da educação de jovens e adultos (EJA) e suas interfaces (Meletti e Bueno, 2011; Gonçalves, 2012; Meletti e Ribeiro, 2014; Gonçalves, Meletti e Santos, 2015).

Salienta-se um crescimento na produção acadêmica *stricto sensu* com o enfoque nos indicadores educacionais no campo da educação especial devido ao financiamento obtido pelo Observatório da Educação³ de um projeto interinstitucional intitulado Escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores

2 Informações do endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-educacionais>. Acesso em: 13 abr. 2020.

3 Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o INEP.

educacionais em municípios brasileiros,⁴ realizado no período de 2011 a 2014. Com base no relatório final do projeto, realizado em março de 2015, constatou-se a realização de 18 dissertações e três teses de doutorado, de 24 artigos publicados em revistas científicas, além de outros estudos que estavam em andamento (Meletti e Gonçalves, 2020).

A partir desse projeto, identificou-se que os 24 artigos publicados em revistas científicas focaram a educação especial nas seguintes temáticas: políticas educacionais (n = 11); educação do campo (n = 6); educação infantil; educação de jovens e adultos (n = 1); programas sociais (n = 1); avaliações em larga escala (n = 2); formação de professores (n = 2); e educação municipal (n = 1) (*ibidem*).

Inicialmente, foi analisado por Meletti e Bueno (2011) o contexto geral das matrículas da educação especial no Brasil (1997 a 2006), baseando-se nas sinopses estatísticas da educação básica divulgadas pelo INEP e nas políticas educacionais. A pesquisa demonstrou uma ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência no sistema regular. Constatou-se também um aumento das matrículas em instituições especiais e redução em classes especiais. Com relação aos níveis de ensino, o estudo apontou um baixo número de matrículas na educação infantil e no ensino médio.

Além disso, Meletti e Ribeiro (2014) apresentaram a relação idade-série dos estudantes da educação especial no Brasil por meio dos microdados do Censo Escolar de 2012. Os resultados desse estudo indicaram que 13,19% estão em idade adequada à série, 22,67% dessas matrículas estavam em defasagem de um ano e 64,14% apresentavam grande defasagem (dois anos ou mais) em relação a série/ano que deveriam frequentar, levando a um possível encaminhamento dos estudantes da educação especial para a EJA.

Tendo como referência os microdados do Censo Escolar do período de 2007 a 2010, Gonçalves, Bueno e Meletti (2013) identificaram a ampliação do número de estudantes da educação especial na EJA, com predominância das matrículas de pessoas com DI. Além disso, os dados quantitativos indicaram a concentração dessas matrículas nos anos iniciais da EJA, com financiamento de instância municipal. Outro dado relevante verificado foi a criação da EJA especial (classes e instituições especiais), marcada pela conservação de espaços segregados e contando com o financiamento privado e predomínio da filantropia (Gonçalves, Bueno e Meletti, 2013).

A desigualdade social dos estudantes com deficiência foi analisada ainda por Caiado *et al.* (2014) ao relacionar os dados de matrículas de alunos com deficiência de 20 municípios das cinco regiões brasileiras (2007 a 2012), que implementaram

4 Coordenado pela professora dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, com o núcleo sede na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no programa de Mestrado em Educação, e mais quatro núcleos participantes: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenado pela professora doutora Mônica Carvalho de Magalhães Kassar; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Programa de Pós-Graduação em Educação, com a coordenadora professora doutora Maria Helena Michels e a professora doutora Rosalba Cardoso Garcia como pesquisadora; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, coordenado pela professora doutora Katia Regina Moreno Caiado; e, por fim, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Mestrado Profissional Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, sob orientação da professora doutora Adriana Lia Friszman de Laplane. Destaca-se também a participação do professor doutor José Geraldo Silveira Bueno, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), durante a vigência do projeto de 2011 a 2014.

o Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁵ na escola, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e o IDHM Educação. Os resultados da pesquisa mostraram um aumento das matrículas dos alunos com deficiência de todos os municípios pesquisados, indicando o impacto da implementação do Programa BPC na escola no processo de escolarização desses estudantes.

Tendo como referência a contribuição dos estudos sobre indicadores educacionais para o campo da educação especial, como abordado anteriormente, focalizaremos, no próximo item, o percurso metodológico que desenvolvemos para realizar o objetivo desta pesquisa de analisar as matrículas da educação especial na EJA nos municípios com baixa, médio e alto IDHM do estado de Minas Gerais no período de 2007 a 2018 e que nos permitiram problematizar, em um segundo momento, o número de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na EJA regular.

DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, direcionando para a compreensão do humano na produção social da existência, na evolução histórica, na prática e no desenvolvimento da humanidade (Trivinões, 2017).

Colares e Lombardi (2021, p. 56) explicam que

[...] para o materialismo histórico só é possível compreender um determinado fenômeno social em seu processo de transformação. O próprio homem (não isoladamente, mas coletivamente enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também criado da realidade social e o transformador desses contextos.

Desse modo, buscou-se, a partir de uma amostra das matrículas da educação especial na EJA nos municípios mineiros segundo o IDHM, analisar os contextos particulares de estruturação e de desenvolvimento e, por conseguinte, a apresentação dos resultados poderá favorecer a construção de uma leitura mais crítica da realidade, bem como a reformulação das políticas educacionais para jovens e adultos, inclusive da educação especial.

Os microdados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram coletados no *site* do INEP que compõe o Censo Escolar de cada ano e apresentavam o formato .CSV. Os dados foram abertos no *software* SPSS, considerando os passos que constam no “Leia-me”, presente no arquivo dos microdados. Esses mesmos dados foram filtrados considerando o código do município de cada uma das 37 cidades com a opção *select case*. Em seguida, foram criadas tabelas de referência cruzada (*cross table*) com os dados, as deficiências, TGD e AH/SD e sexo dos alunos matriculados em cada ano.

5 Segundo esse benefício, regulamentado por lei, as pessoas com deficiência têm direito a receber um salário-mínimo ao comprovarem não possuir meios de prover a própria manutenção. Em 2007, divulgou-se que 79% dos beneficiários em idade escolar não frequentavam a escola, o que gerou um programa de trabalho interministerial, o BPC na Escola.

Após os dados terem sido rodados, foi construída uma tabulação na planilha em Excel ano a ano, mantendo uma separação entre as matrículas de alunos com deficiências, TGD e AH/SD em tabelas distintas. Essa configuração nos permitiu ter uma visão mais ampla dos dados das matrículas da educação especial no período de 2007 a 2018, e sua distribuição nos municípios de baixo, médio e alto IDHM do estado de Minas Gerais. No Quadro 1, destacamos as mesorregiões e classificamos os municípios de acordo com o IDHM.

Quadro 1 – Relação das mesorregiões mineiras com os seus respectivos Índices de Desenvolvimento Humano Municipais.

Mesorregião	Número de municípios	Alto IDHM	Médio IDHM	Baixo IDHM
Noroeste de Minas	19	Paracatu (0,744)	João Pinheiro (0,697)	Formoso (0,640)
Norte de Minas	89	Montes Claros (0,770)	Salinas (0,679)	São João das Missões (0,529)
Jequitinhonha	51	Diamantina (0,716)	Turmalina (0,682)	Monte Formoso (0,541)
Vale do Mucuri	23	Teófilo Otoni (0,701)	Serra dos Aimóres (0,651)	Catuji (0,540)
Triângulo Mineiro	66	Uberlândia (0,789)	Comendador Gomes (0,697)	Delta (0,639)
Central Mineira	30	Três Marias (0,752)	Corinto (0,680)	Presidente Juscelino (0,614)
Metropolitana de Belo Horizonte	105	Nova Lima (0,813); Belo Horizonte (0,810)	Serro (0,656)	Serra Azul de Minas (0,557)
Vale do Rio Doce	102	Ipatinga (0,771)	Guanhães (0,686)	Frei Lagonegro (0,543)
Oeste de Minas	44	Divinópolis (0,764)	Piracema (0,646)	São Sebastião do Oeste (0,626)
Sul e Sudoeste de Minas	146	Itajubá (0,787)	Camanducaia (0,689)	Passa-Vinte (0,648)
Campos das Vertentes	36	Lavras (0,782)	Madre de Deus de Minas (0,699)	Senhora dos Remédios (0,626)
Zona da Mata	142	Juiz de Fora (0,778)	Manhumirim (0,697)	Araponga (0,536)

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados coletados no *site* Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD/FJP/IPEA, 2020).

Para a mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte, foram elencados quatro municípios devido à capital, Belo Horizonte, apresentar um IDHM menor que o de Nova Lima.

A escolha pela EJA regular se mostrou pertinente, tendo em vista que esse segmento evidencia processos de desigualdade no acesso ao direito à educação escolar que podem estar sendo ressignificados no contexto da inclusão escolar, como indicado anteriormente.

Em relação aos estudantes da educação especial, que são citados nos dados do INEP como estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE),⁶ decidiu-se por focalizar os estudantes com DI, tendo em vista dois argumentos. O primeiro decorre de o número de matrículas desse público ter-se mostrado, nos dados coletados, consideravelmente maior do que o índice relativo às outras categorias mencionadas nos dados do Censo Escolar. Um segundo aspecto diz respeito ao fato de muitas dificuldades apresentadas por estudantes no processo de escolarização serem relacionadas as manifestações da DI, muitas vezes sem a presença de um estudo mais criterioso que fundamente essas designações. A interrelação desses dois fatores contribuiu para a decisão de focalizar as matrículas dos estudantes com DI na EJA regular.

Por fim, decidimos analisar os dados dos municípios com baixo IDHM com o intuito de entender melhor como tem-se dado o acesso à escola pelos estudantes da educação especial em contextos que lidam, em geral, com maiores limitações para implementar a oferta de matrículas, como será discutido no próximo item.

A partir desse momento, os dados sistematizados anteriormente foram separados por IDHM, considerando, para tanto, o número absoluto de matrículas, o número de matrículas de alunos com NEE, a sua porcentagem em relação ao número total, o número de matrículas dos alunos com DI, bem como a sua porcentagem frente ao total de alunos com NEE.

Para que fosse realizado um estudo mais aprofundado, procedeu-se uma nova filtragem dos dados, contemplando a modalidade 2, isto é, a educação especial, verificando em quais etapas da EJA o número de matrículas era maior. A amostra foi composta das 37 cidades e das seguintes etapas da EJA: anos iniciais e anos finais do fundamental e ensino médio.

Quando os dados encontrados nas cidades com IDHM baixo eram próximos a zero, uma nova análise era realizada considerando as cidades mais próximas que tinham uma unidade da APAE, tendo em vista que muito municípios não oferecem matrículas para esse público nas suas escolas, mas podem proporcionar meios para que os estudantes frequentem atendimentos em municípios próximos. Foram localizados, então, os códigos das cidades pelo *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) — IBGE Cidades — e feito um cruzamento com o município de residência dos alunos a partir do código do município da escola onde eles estavam matriculados. Dessa forma, foi possível identificar quais matrículas se deslocaram para frequentarem instituições em outros municípios. Como desdobramento do processo, entramos em contato com a Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais (FEAPAES-MG) para verificar se existiam unidades da associação nas cidades investigadas.

Uma outra estratégia utilizada para esclarecer os dados foi o envio de *e-mails* para as cidades com IDHM baixo, com o objetivo de verificar se os alunos da educação especial teriam acesso à escola em seus municípios de residência. No caso das cidades que não enviaram respostas por *e-mail*, foram feitas tentativas de contato via telefone a partir das informações disponibilizadas nas páginas *web* das prefeituras. Por meio da implementação desses dois recursos, foi possível averiguar que as cidades consultadas não possuíam oferta de matrículas na EJA.

6 Engloba o aluno com deficiência, TEA ou AH/SD de acordo com o caderno de instruções do INEP (Brasil, 2018b).

No próximo item, discutiremos os resultados alcançados a partir do desenvolvimento da investigação proposta, iniciando pela apresentação e problematização dos dados mais gerais, o que nos permitirá detalhar, de modo mais aprofundado, em um segundo momento, a interseção de indicadores educacionais, EJA regular, DI e baixo IDHM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos dados em estado macro, o trabalho focou o número de matrículas dos alunos da educação especial (NEE) na EJA regular. Foi observada, então, a tendência dessas matrículas e em quais etapas contariam com o maior número de alunos matriculados.

Os dados levantados a partir do Censo Escolar permitiram visualizar a situação das matrículas de alunos na EJA em 37 municípios do estado de Minas Gerais, no período de 2007 a 2018, segundo o IDHM baixo, médio e alto, como indicado na Figura 1.

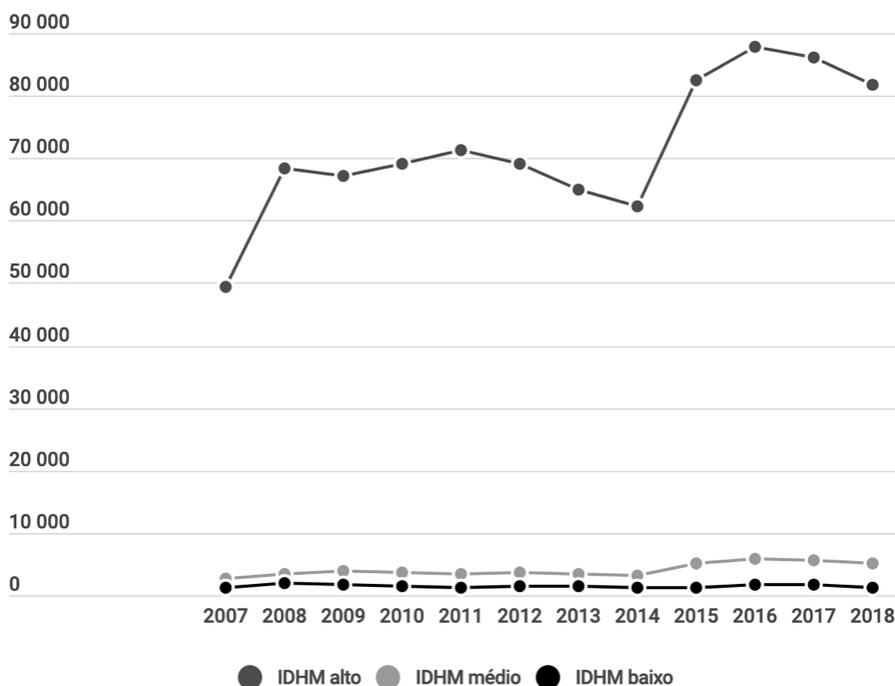


Figura 1 – Número de matrículas de alunos na educação de jovens e adultos segundo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal em Minas Gerais (2007–2018).

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Fonte: Elaboração das autoras com base no Censo da Educação Básica feito pelo INEP (Brasil, 2007–2018).

A partir da Figura 1, verifica-se que os municípios com IDHM baixo, ou seja, os que não apresentam condições de qualidade de vida nas dimensões do desenvolvimento humano, composta pela longevidade, renda e educação, apresentam os menores índices de matrículas na EJA. Em outras palavras, esses dados evidenciam uma precariedade na realidade social a partir do viés cultural, político e econômico.

Guimarães e Jannuzzi (2004) ressaltam as particularidades de cada contexto social e inferem que os municípios com o mesmo IDHM, inclusive os considerados mais “pobres”, podem demandar políticas sociais distintas.

Considerando que os números elevados de pessoas não alfabetizadas nestes contextos são produções históricas da ação humana, inviabilizando o direito à educação escolar a EJA se consolida como uma modalidade de ensino que visa compensar uma dívida educacional do Estado com a população brasileira (Ferraro, 2008).

Diante desse cenário, a Figura 2 apresenta as matrículas na EJA nos municípios de IDHM baixo em Minas Gerais e ilustra a média de matrículas na EJA desses municípios mineiros.

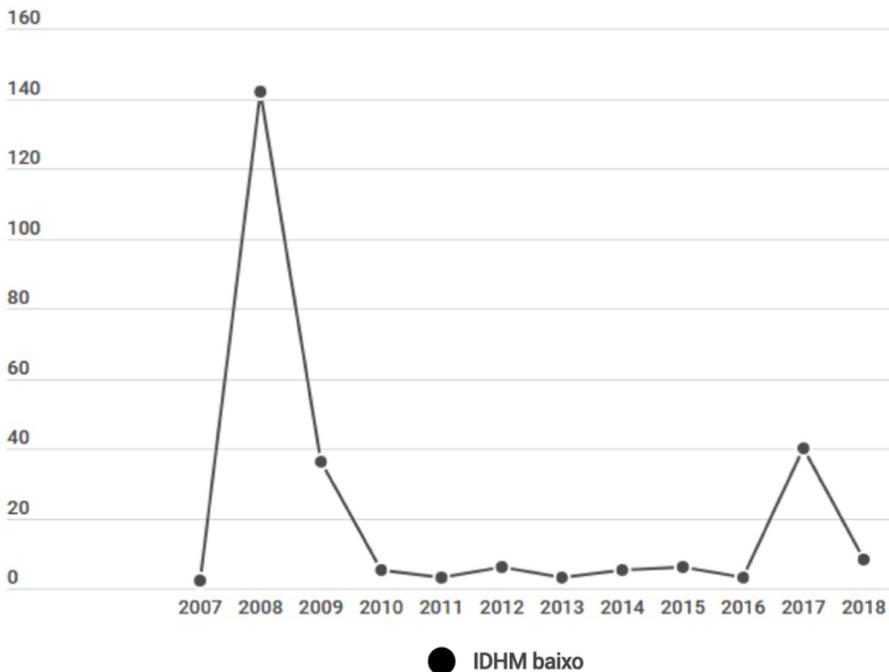


Figura 2 – Número de matrículas de alunos na educação de jovens e adultos segundo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal baixo em Minas Gerais (2007–2018).

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Fonte: Elaboração das autoras com base no Censo da Educação Básica feito pelo INEP (Brasil, 2007–2018).

Com exceção do ano de 2008, as matrículas dos estudantes que frequentam a EJA nas cidades com IDHM baixo apresentam números reduzidos diante das dimensões do desenvolvimento humano nesses locais. A hipótese levantada foi de que esses alunos estariam se deslocando para outros municípios para que pudessem frequentar a escola.

Nas palavras de Ferraro e Machado (2002, p. 239), o não acesso à escola deve ser analisado na “[...] totalidade da não-frequência [sic] em cada idade, ou seja, o efeito combinado da dupla dimensão da exclusão da escola: a condição de nunca haver frequentado [sic], mais a condição de ‘evadido’, isto é, a condição de não-frequente [sic] que já frequentou.”. Em síntese, a exclusão *da* e *na* escola ainda é um problema no Brasil e nos microcontextos.

A realidade de milhões de pessoas não pode se resumir aos índices estatísticos de analfabetismo. O acesso à escola é a primeira condição, mas não a única, para o desenvolvimento humano na apropriação da prática social. Nesse sentido, compreende-se que a escola tem uma função educativa, pedagógica, propriamente da ciência com a socialização do saber sistematizado. Saviani (2022, p. 10) ressalta, a esse propósito, que a “[...] educação escolar é o meio mais adequado para apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico [...]”. Ao mesmo tempo, especificamente a escola pública encontra-se exposta a contradições inerentes à sociedade capitalista (Saviani, 2012).

Diante disso, ao investigar as condições sociais, culturais, econômicas e políticas, intensificam-se as análises, como mostra a Figura 3, com o agrupamento dos dados das matrículas dos alunos da educação especial nas etapas de ensino da EJA, segundo o IDHM dos 37 municípios mineiros.

A partir dos dados da Figura 3, identificou-se a tendência similar à que foi apresentada na Figura 1. Verifica-se que a maior parte — 79% das matrículas de alunos da educação especial na EJA no ano de 2007 — concentra-se nos municípios que apresentam o IDHM alto e 21% nos com IDHM médio. A situação permanece no último ano analisado: 85,6% das matrículas estão localizadas nos municípios de IDHM alto e 14,4% nos de IDHM médio.

Entretanto, percebe-se que as matrículas sobressaíam na etapa 69, isto é, nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, ocorre um direcionamento dessas matrículas para os anos finais do ensino fundamental.

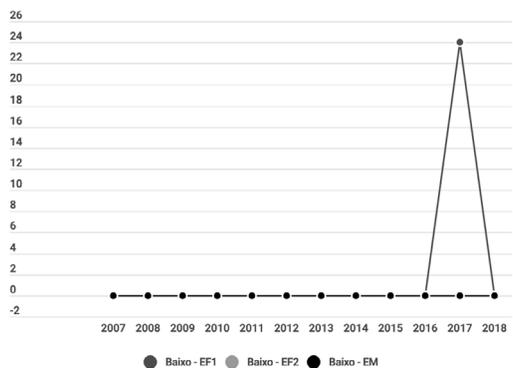
Em 2012, os municípios que apresentam o IDHM médio tiveram cerca de 414 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental e foi possível identificar uma inversão a partir de 2016, com uma ampliação das matrículas nos anos finais do ensino fundamental.

Assim como na Figura 1, o dado que nos chama a atenção no período é o pequeno percentual de 1,13% das matrículas de alunos da educação especial na EJA nos municípios de IDHM baixo, o que contradiz o movimento de expansão política que essa modalidade de ensino deveria apresentar nesses locais.

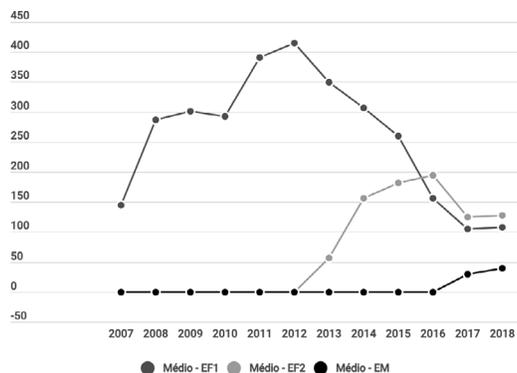
O estudo de Caiado e Gonçalves (2014) sobre transporte escolar público motivou a hipótese de que jovens e adultos da educação especial que vivem em municípios de IDHM baixo realizem viagens para frequentarem a EJA em municípios de IDHM alto. Tal hipótese foi confirmada no caso do município de Delta, conforme ilustra o Quadro 2.

Utilizando-se novamente o *software* IBM SPSS para rodar os microdados a partir do código IBGE da cidade de Uberaba, de modo que se identifique qual escola ofertava as matrículas para os alunos que vivem no município de Delta, constatou-se que se tratava de uma unidade da APAE. Diante disso, foi estabelecido contato telefônico com o Departamento Municipal de Educação e Cultura da cidade de Delta, confirmando-se que os alunos considerados *menos graves* frequentavam as escolas comuns do município e do estado e que aqueles tidos como mais *graves* eram encaminhados para a escola da APAE em Uberaba.

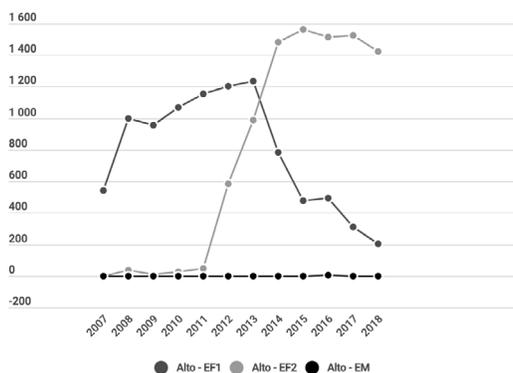
Verificamos, assim, que o município de Delta, com baixo IDHM, não apresenta oferta de EJA e que os estudantes da educação especial realizam viagens de aproximadamente 34 km (cerca de 35 minutos de carro) até a cidade de Uberaba para frequentarem instituições privadas de caráter filantrópico. Esses achados corroboram o estudo de Laplane, Caiado e Kassar (2016) ao mostrarem que, no Brasil, o setor privado apresenta tradição na educação especial e presença nas políticas públicas.



Legenda:
69: EJA - anos iniciais do ensino fundamental; 70: EJA - anos finais do ensino fundamental; 71: EJA - ensino médio.



Legenda:
69: EJA - anos iniciais do ensino fundamental; 70: EJA - anos finais do ensino fundamental; 71: EJA - ensino médio



Legenda:
69: EJA - anos iniciais do ensino fundamental; 70: EJA - anos finais do ensino fundamental; 71: EJA - ensino médio.

Figura 3 – Matrículas dos alunos da educação especial nas etapas da educação de jovens e adultos por Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

EF: ensino fundamental; EM: ensino médio; EJA: educação de jovens e adultos.

Fonte: Elaboração das autoras com base no Censo da Educação Básica feito pelo INEP (Brasil, 2007–2018).

Quadro 2 – Número de matrículas da educação especial que vivem em Delta e estão matriculados em Uberaba segundo dependência privada, categoria da escola e etapa da educação de jovens e adultos (2007–2018).

Ano	Dependência da escola	Categoria da escola	Etapa			Total
			Anos iniciais – EF	Anos finais – EF	Ensino médio	
2007	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-
2009	Privada	Filantropica	2	0	0	2
2010	Privada	Filantropica	1	0	0	1
2011	Privada	Filantropica	1	0	0	1
2012	Privada	Filantropica	2	0	0	2
2013	Privada	Filantropica	0	1	0	1
2014	Privada	Filantropica	1	0	0	1
2015	Privada	Filantropica	4	0	0	4
2016	Privada	Filantropica	4	1	0	5
2017	Privada	Filantropica	4	0	0	4
2018	Privada	Filantropica	4	1	0	5

Fonte: Elaboração das autoras com base no Censo da Educação Básica feito pelo INEP (Brasil, 2007–2018). EF: ensino fundamental.

As autoras explicam que “[...] as transferências do governo federal, estados e municípios, por meio de programas, convênios e parcerias garantem verbas de capital e custeio às instituições, que se caracterizam como Organizações da Sociedade Civil.” (Laplane, Caiado e Kassari, 2016, p. 51).

Especificamente sobre as APAE, Jannuzzi e Caiado (2013) explicam que, desde a sua criação, o movimento é liderado pela elite letrada que apresenta acesso ao poder político, preservando a filantropia, com enfoque principalmente na educação informal e na defesa da *escola especial*. Pautadas nessas autoras, defendemos que “[...] a educação escolar deve ser política pública social, portanto, sob a égide do Estado, com atendimento integral.” (Jannuzzi e Caiado, 2013, p. 63).

Nesse direcionamento, Caiado, Berribille e Saraiva (2013) apresentam um estudo sobre trajetórias de vida de 20 pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior. Os participantes da pesquisa não mencionaram as ações assistencialistas como integrantes nesse processo, mas aludiram e defenderam os conhecimentos escolares. Esses dados rompem com a concepção social da condição da pessoa com deficiência com a marca da incapacidade de aprender — imaginário e discurso ainda presentes na sociedade com desdobramentos nos âmbitos educacionais.

Outro ponto que merece destaque é a concentração das matrículas de alunos com DI na EJA nos municípios mineiros analisados, conforme apresentado na Figura 4.

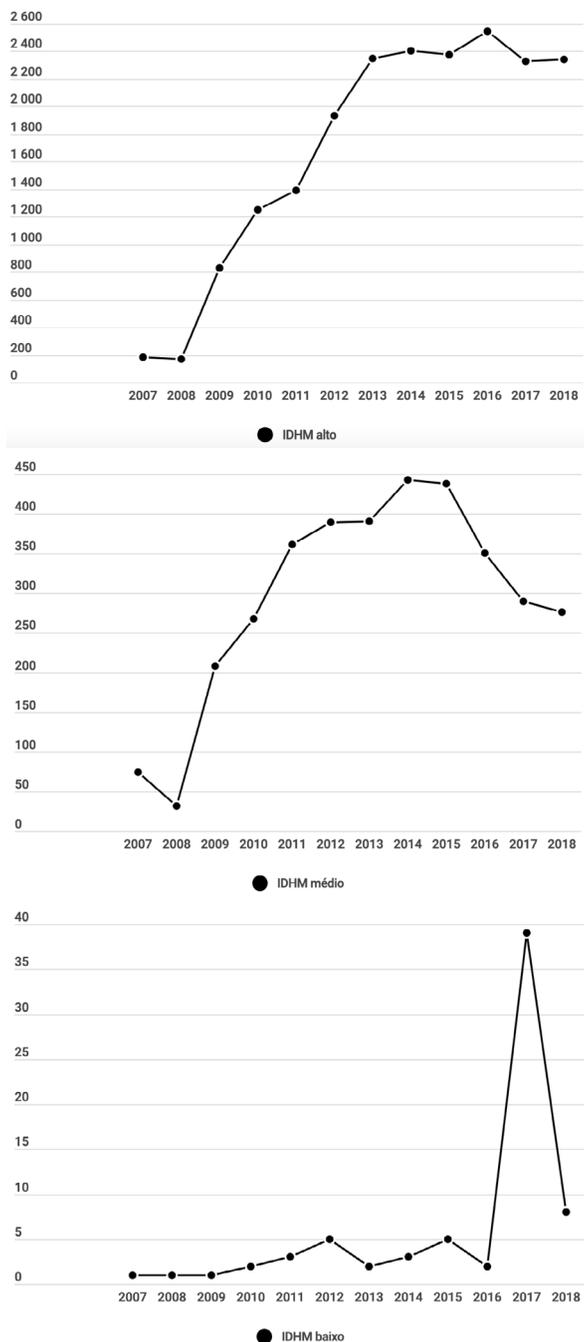


Figura 4 – Matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos regular nos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal alto, médio e baixo (2007 a 2018).

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Fonte: Elaboração das autoras com base no Censo da Educação Básica feito pelo INEP (Brasil, 2007–2018).

As figuras anteriores demonstram que os números de matrículas de alunos com DI correspondem, nos anos de 2007 e 2018, respectivamente, a 183 e 2.388 matrículas nas cidades com IDHM alto; 74 e 276 nas com IDHM médio; e 1 e 8 nas com IDHM baixo.

A grande concentração de alunos com DI pode ser verificada também nos dados do Censo Escolar de 2019 referentes às matrículas realizadas especificamente nas escolas estaduais: 14 alunos surdocegos, 371 alunos cegos, 3.379 com baixa visão, 613 alunos com AH/SD, 1.400 alunos surdos, 1.710 alunos com deficiência auditiva, 3.011 alunos com TEA, 6.105 alunos com deficiência múltipla, 6.173 alunos com deficiência física e 42.537 estudantes designados com DI.⁷

Os dados elevados sobre as matrículas dos alunos com DI devem ser problematizados, pois tendem a refletir um processo histórico de dificuldades da escola em lidar com os sujeitos que não aprendem dentro do que é esperado em termos de currículo escolar, bem como um efeito dos discursos médico-pedagógicos, psicopedagógicos (Jannuzzi, 2012) e psicológicos empregados para nomear os sujeitos que apresentam um desenvolvimento distinto dos demais. Nesse sentido, a designação *deficiência intelectual* poderia estar encobrindo as próprias dificuldades da escola em refletir e ressignificar os processos de ensino e aprendizagem quando suas proposições não atendem às diferenças vivenciadas pelos estudantes, bem como a presença de um discurso psicologizante na educação, focado na dimensão individual, clínico-terapêutica, capaz de produzir “[...] social e pedagogicamente a deficiência intelectual [...]” (Antunes, 2008, p. 472).

Essa argumentação não desconhece as formulações científicas sobre a DI produzidas a partir do século XIX (Bercherie, 2001; APA, 2002; AAMR, 2006; Pessotti, 2012), mas considera os efeitos que discursos específicos produzem no contexto escolar, fazendo com que a nomeação da DI seja aplicada aos alunos que não correspondem aos anseios escolares por questões sociais, econômicas, culturais e étnico-raciais, assim como por questões relacionadas ao desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado na construção desta pesquisa nos permitiu sistematizar dados relativos às matrículas da educação especial na EJA no ensino fundamental I e II e ensino médio de 37 municípios mineiros separados pelo IDHM do período 2007–2018. Focalizando os municípios com baixo IDHM, tal processo nos possibilitou verificar limitações da implementação da política pública no atendimento a alunos jovens e adultos com DI nesses municípios e o fato do acesso à escola não ser universal para aqueles que vivenciam a condição real da desigualdade social. Além disso, a pesquisa evidenciou que estudantes da educação especial que poderiam frequentar a EJA estão sendo direcionados para instituições filantrópicas em outros

7 Dados apresentados por Esther Augusta Nunes Barbosa, superintendente de Políticas Pedagógicas, em *live* realizada pela Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão (PROGRAD/UFMG), no dia 17 de dezembro de 2020.

municípios. Essa situação evidencia a necessidade do estabelecimento de um projeto político direcionado a essa questão, que garanta a apropriação do conhecimento sistematizado, favorecendo a emancipação humana.

Um outro aspecto observado, a partir da análise dos dados da pesquisa, refere-se à concentração de matrículas dos alunos da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental e o seu afunilamento até o ensino médio no estado. Esse dado corrobora a análise desenvolvida por Rebelo e Kassar (2018) em relação ao Censo Escolar de 2017. Segundo as autoras, o censo demonstra aumento das matrículas dos alunos da educação especial no fim do ensino fundamental e do ensino médio em escolas comuns na maior parte dos estados brasileiros, com exceção de Minas Gerais e Paraná.

Segundo Rezende e Jannuzzi (2008, p. 127), os *indicadores–resultado* possibilitam avaliar programas públicos, ao mesmo tempo em que os exemplificam, permitindo “[...] avaliar a eficácia no cumprimento das metas especificadas, como a taxa de analfabetismo, cuja diminuição se espera verificar com a implementação de um programa como o Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Esperamos que, em um futuro próximo, possamos analisar a implementação de políticas de EJA nos municípios apresentados neste estudo, assim como em outros, para os estudantes da educação especial e para todos aqueles que tiveram o direito negado em idade escolar.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, p. 469-475, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- ASSIS, R. M.; OLIVEIRA, C. R.; LOURENÇO, E. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930–1940). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250011>
- BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança: Estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças: Desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2001. p. 127-144.
- BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 345-362, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300003>
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 69-84, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>
- 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 dez. 1996. Seção 1, p. 27883.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 setembro 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Parecer n. 17, de 3 julho 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2008b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2013a.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**. 2018a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**: Caderno de Instrução. 2018b.
- CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. *In*: CAIADO, K. R. M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 17-33.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; TELLES, R. T. G.; MACALLI, A. C. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 993, p. 241–260, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200007>

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 119–130, 2014. <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i1.27725>

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff (1892–1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação**. 2010. 269 f. Tese (Concurso para Professor Titular) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CIRINO, O. O descaminho daquele que conhece. **Fascículos Fhemig**, Belo Horizonte, n. 7, p. 39–83, 1992.

COLARES, A. A.; LOMBARDI, J. C. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. 1. ed. v. 1. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 39–64.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273–289, 2008.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 213–214, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300011>

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1–26, 2017.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Perfil de Minas Gerais: A Guide to the Economy of Minas Gerais**. 16. ed. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/verDocumento.php?iCodigo=56143&codUsuario=0>. Acesso em: 25 nov. 2019.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L.; BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 407–427, 2013. <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47212>

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F.; SANTOS, N. G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 24–39, 2015. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i2.37>

GUIMARÃES, J. R. S.; JANNUZZI, P. M. Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ABEP, 2004. p. 1–18.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011**: algumas reflexões. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, P.M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427>. Acesso em: 6 out. 2020.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-159, 2005. <https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.222>

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, Mônica C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M ; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-384, 2011. <https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3739>

MELETTI, S. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Teses e dissertações sobre Educação Especial com financiamento do Observatório da Educação. *In*: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. 1. ed. Curitiba: Íthala, 2020. p.116-129.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Apoio à Educação para a Diversidade/PAED**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/Diretoria de Educação Especial, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256/2020. **Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais**. Disponível em: https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4.496/2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.496%20de%202021..pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstitão à ciência. Marília: ABPEE, 2012.
- PETERSEN, L. M. **Diferenças individuais**: contribuições dos estudos de Alfred Binet para a reforma educacional mineira (1925-1940). 2021. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas de desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília: PNUD; FJP; IPEA, 2020. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 907-922, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X33107>
- REZENDE, L. M.; JANNUZZI, P. M. Monitoramento do Plano de Desenvolvimento da Educação: proposta de aprimoramento do Ideb e de painel de indicadores. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 59, n. 2, p. 121-150, 2008. <https://doi.org/10.21874/rsp.v59i2.143>
- SANTOS, C. S. **Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais nos anos de 1990**: inclusão ou exclusão educacional. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- SANTOS, M. V. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na superintendência regional de ensino de Carangola/Minas Gerais**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- SANTOS, R. A. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22 p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SOBRE AS AUTORAS

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: taisaliduenha@ufmg.br

MÔNICA MARIA FARID RAHME é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: monicarahme@ufmg.br

ANDREZZA DOMINGOS SOUZA BRITO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

E-mail: domingos.andrezza@gmail.com

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Esta pesquisa contou com a participação de uma bolsista vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, patrocinado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e integra o Projeto “A Educação Especial no estado de Minas Gerais (2007-2017)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) — Processo APQ-02548-18.

Contribuições das autoras: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Conceituação, Metodologia: Gonçalves, T. G. G. L.; Rahme, M. M. F.; Brito, A. D. B. Obtenção de financiamento, Administração do Projeto: Gonçalves, T. G. G. L.; Rahme, M. M. F. R.; *Software*, Curadoria de Dados: Gonçalves, T. G. G. L.; Brito, A. D. B.

Recebido em 26 de junho de 2021

Aprovado em 3 de agosto de 2022

