

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial

Joyce Mary Meelhuysen Sousa

**ESTUDO DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MOTORA NO
ENSINO REGULAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: estudo de caso em Belo
Horizonte**

Belo Horizonte - MG

2016

Joyce Mary Meelhuysen Sousa

**ESTUDO DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MOTORA NO
ENSINO REGULAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: estudo de caso em Belo
Horizonte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Geografia – Tratamento da Informação Espacial da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Duval Magalhães Fernandes

Área de concentração: Estudos Urbanos e Regionais

Belo Horizonte - MG
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S725e	<p>Sousa, Joyce Mary Meelhuysen Estudo da inclusão da criança com deficiência motora no ensino regular da Rede Pública Municipal: estudo de caso em Belo Horizonte / Joyce Mary Meelhuysen Sousa. Belo Horizonte, 2016. 314 f.: il.</p>
	<p>Orientador: Duval Magalhães Fernandes Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial</p>
	<p>1. Crianças deficientes - Educação. 2. Inclusão em educação - Belo Horizonte (MG) - Estudo e ensino. 3. Atividades criativas na sala de aula. 4. Deficientes - Acessibilidade - Legislação. 5. Escolas municipais - Belo Horizonte, Região Metropolitana de (MG) - Análise, apreciação. 6. Professores - Formação. I. Fernandes, Duval Magalhães. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial. III. Título.</p>

CDU: 376

Joyce Mary Meelhuysen Sousa

**ESTUDO DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MOTORA NO
ENSINO REGULAR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: estudo de caso em Belo
Horizonte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Estudos Urbanos e Regionais

Prof. Dr. Duval Magalhães Fernandes (Orientador)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (Banca Examinadora)

Prof. Dr. José Irineu Rangel Rigotti (Banca Examinadora)

Prof. Dra. Mariana Guedes Raggi (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Marden Barbosa de Campos (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 15 de julho de 2016

*A todas as crianças
deficientes que não
deixam as incapacidades das
pessoas impedirem-nas
de reconhecer suas
habilidades.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, André Luiz, pela compreensão, tolerância e incentivo durante esta etapa tão importante.

Às minhas filhas encantadoras, Luíza e Ana Clara, pela paciência, doçura e companheirismo.

Ao meu orientador, Prof. Duval Magalhães Fernandes, que me acolheu, orientou e tornou possível a realização deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta construção.

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino."

Mário Quintana

RESUMO

A inclusão da criança deficiente no ensino regular é um desafio para a educação especial de todo o mundo. No Brasil, já existem condições legais e suficientes para a inclusão escolar. No entanto, a concretização desse processo tem esbarrado em uma série de dificuldades, como a existência de diversas culturas e contextos. As barreiras para a inclusão escolar podem estar relacionadas às pessoas (professores e pais) direta ou indiretamente envolvidas, à ausência de recursos financeiros e materiais, à falta de conhecimento e informações, bem como à infraestrutura inadequada das escolas municipais. O presente trabalho analisa a inclusão das crianças com deficiência motora no Ensino Fundamental I e II, de 6 a 14 anos, nas Escolas Municipais da Rede Regular de Ensino e a acessibilidade nas escolas públicas de Belo Horizonte. Foram levantadas informações em 176 escolas do município, selecionadas nas 9 regionais da cidade de Belo Horizonte. Foram selecionadas 47 escolas, através de amostra estratificada, onde foi realizado trabalho de campo. Ao mesmo tempo, utilizaram-se os dados do censo escolar do ano 2009 a 2013, o que permitiu comparar as observações nas escolas com as informações prestadas no censo. O presente trabalho trata-se de uma análise da educação inclusiva, sem criar paradigmas educacionais, na pretensão de contribuir para a reflexão sobre a complexidade dos problemas atuais da inclusão da criança deficiente no contexto escolar regular que necessitam de soluções em nível local, principalmente em relação à acessibilidade. No entanto, à guisa de conclusão, os resultados do levantamento de campo não referendaram as informações contidas no censo escolar no tocante à adaptação de acessos e serviços destinados às crianças com deficiência.

Palavras-chave: Criança deficiente. Inclusão. Escola regular.

ABSTRACT

The inclusion of disabled children in mainstream education is a challenge for special education worldwide. In Brazil there are already legal and sufficient conditions for school inclusion. However, the realization of this process has run into a number of difficulties, such as the existence of different cultures and contexts. Barriers to school enrolment may be related to people (teachers and parents) directly or indirectly involved, the lack of financial and material resources, lack of knowledge and information as well as the inadequate infrastructure of municipal schools. This paper analyses the inclusion of children with physical disabilities in Elementary Education I and II, 6-14 years in the Municipal Schools of Regular Education Network and accessibility in the public schools of Belo Horizonte. Information was raised in 176 schools in the city, selected in nine regional city of Belo Horizonte. Were selected 47 schools through stratified sample which were conducted fieldwork. At the same time we used the data from the school census of the year 2009 to 2013 which allowed comparing the observations in schools to the information given in the census. It is an analysis of inclusive education, without creating educational paradigms, but lead to a reflection on the complexity of the current problems of the inclusion of disabled children in regular school context and that require local solutions. From the data the school census and the field work was concluded that the information found were not consistent with the information disclosed, because many schools had no toilets adapted for children with physical disabilities as well as access to the classrooms.

Keywords: Disabled child. Disabled. Special education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Planta Inicial de Belo Horizonte.....	83
FIGURA 2 – Belo Horizonte nos Anos 40.....	84
FIGURA 3 – Entrada da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda	107
FIGURA 4 – Pátio da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda	108
FIGURA 5 – Passarela entre as Unidades da Escola Municipal Cônego Sequeira.....	108
FIGURA 6 – Passagem dos Cadeirantes	109
FIGURA 7 – Entrada Lateral E.M. Cônego Sequeira (Entrada dos Cadeirantes).....	109
FIGURA 8 – Entrada das Crianças da E.M. Dinorah Magalhães Fabri	110
FIGURA 9 – Acesso Rampa - Secretaria E.M. Dinorah Magalhães Fabri	110
FIGURA 10 – Pátio da Escola Eloy Heraldo Lima.....	111
FIGURA 11 – Rua Íngreme – Entrada da E.M. Eloy Heraldo Lima	111
FIGURA 12 – Pátio da Escola Helena Antipoff.....	112
FIGURA 13 – Entrada da Escola Municipal Luiz Gatti.....	112
FIGURA 14 – Rua Plana com Rampa E.M. Luiz Gatti	113
FIGURA 15 – Quadra Poliesportiva	113
FIGURA 16 – Rampa de Acesso para dentro da E.M. Luiz Gatti	113
FIGURA 17 – Entrada Principal Colégio Marconi	115
FIGURA 18 – Entrada pela Avenida do Contorno E.M.Marconi	115
FIGURA 19 – Entrada pela Rua Lateral E.M. Marconi	115
FIGURA 20 – Entrada da Escola Municipal Imaco	116
FIGURA 21 – Rua Íngreme E Movimentada E.M. Imaco	116
FIGURA 22 – Entrada da Escola Municipal Mestre Paranhos	117
FIGURA 23 – Ponto Final do Ônibus do Bairro Luxemburgo	117
FIGURA 24 – Quadra de Terra	118
FIGURA 25 – Entrada da E.M. Israel Pinheiro.....	119
FIGURA 26 – Pátio Interno da E.M. Israel Pinheiro	120
FIGURA 27 – Banheiro Feminino Adaptado E.M. Israel Pinheiro	120
FIGURA 28 – E.M. Israel Pinheiro - Banheiro Masculino Adaptado	120
FIGURA 29 – Banheiro Misto	121
FIGURA 30 – Faixa de Pedestre em Frente à E. M. Israel Pinheiro.....	121
FIGURA 31 – Rampa para o Segundo Andar da E. M. Israel Pinheiro.....	121
FIGURA 32 – Piso Adaptado para Deficiente Visual.....	122

FIGURA 33 – Entrada da E.M. George Ricardo Salum	122
FIGURA 34 – Pátio da E.M. George Ricardo Salum.....	123
FIGURA 35 – Entrada da E.M. Domiciano Vieira	123
FIGURA 36 – Rua em Declive E.M. Domiciano Vieira.....	124
FIGURA 37 – E.M. Domiciano Vieira De Oliveira - Vaga para Deficiente	124
FIGURA 38 – Entrada da E.M. Lourenço.....	125
FIGURA 39 – Pátio da E.M. Alcida Torres	125
FIGURA 40 – Entrada da E.M. Alcida Torres	125
FIGURA 41 – E.M. Américo Renné Giannetti: Rampa na Entrada.....	127
FIGURA 42 – Entrada da E.M. Anísio Teixeira com Quebra-Molas	128
FIGURA 43 – Entrada Desativada da E.M. Francisco Bressane de Azevedo	129
FIGURA 44 – Rua da Entrada de Alunos da E.M. Francisco Bressane de Azevedo.....	129
FIGURA 45 – E.M. Maria Assumpção Marco – Esquina.....	130
FIGURA 46 – Pátio 1 E.M. Modesta Cravo	131
FIGURA 47 – Pátio 2 E.M. Maria Modesta Cravo.....	131
FIGURA 48 – Entrada Principal da E.M. Maria Modesta Cravo.....	131
FIGURA 49 – Pátio Interno da E.M. Maria Mazarello	132
FIGURA 50 – Entrada Principal Da E.M. Maria Mazarello	132
FIGURA 51 – Frente da E.M. Carlos Góis	134
FIGURA 52 – Passeio à Frente da Escola.....	134
FIGURA 53 – Quadra Coberta E.M. Carlos Góis.....	135
FIGURA 54 – Interior da E.M. Carlos Góis.....	135
FIGURA 55 – Rampa na Entrada da E.M. Carlos Góis	135
FIGURA 56 – Quadra da E.M. Honorina de Barros	136
FIGURA 57 – Entrada da E.M. Honorina de Barros.....	136
FIGURA 58 – Entrada da E.M. Maria de Rezende Costa.....	137
FIGURA 59 – Estacionamento + Entrada dos Alunos da E.M. Maria de Rezende Costa ...	137
FIGURA 60 – Fachada da Secretaria da E.M. Maria de Rezende Costa + Sala	137
FIGURA 61 – Frente da E.M. Edeimar Massote	138
FIGURA 62 – Faixa de Pedestre E.M. Edeimar Massote	138
FIGURA 63 – Inclusão Digital E.M. Edeimar Massote.....	138
FIGURA 64 – Elevador E.M. Edeimar Massote	138
FIGURA 65 – Entrada da E.M. Professor Cláudio Brandão	139
FIGURA 66 – Rampas Interior da E.M. Prof. Cláudio Brandão	139

FIGURA 67 – Entrada da E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira	141
FIGURA 68 – Estacionamento da E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira	141
FIGURA 69 – Corredor dem Adaptação E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira.....	142
FIGURA 70 – Rampas de Acesso à Salas de Aula da E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira ..	142
FIGURA 71 – Quadra E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira	142
FIGURA 72 – Entrada para a Portaria da E.M. Florestan Fernandes	143
FIGURA 73 – Rampa E.M. Florestan Fernandes.....	143
FIGURA 74 – Rampa E.M. Florestan Fernandes.....	143
FIGURA 75 – Rua Muito Íngreme E.M. Florestan Fernandes	144
FIGURA 76 – Entrada da E.M. Minervina Augusta	145
FIGURA 77 – Bebedouros Inclusivos E.M. Minervina Augusta.....	145
FIGURA 78 – Pátio de Convivência E.M. Minervina Augusta – Rampa ao Fundo.....	145
FIGURA 79 – Quadra Poliesportiva, Rampa de Acesso.....	145
FIGURA 80 – Acesso à E.M. Minervina Augusta.....	146
FIGURA 81 – Entrada da E.M. Sebastiana Novais.....	146
FIGURA 82 – Rampa de Acesso à E.M. Sebastiana Novais	146
FIGURA 83 – Rampa para Dentro d68a E.M. Sebastiana Novais.....	147
FIGURA 84 – Rampa no Interior da E.M. Sebastiana Novais.....	147
FIGURA 85 – Entrada da E. M. Sec. Humberto de Almeida.....	148
FIGURA 86 – Passarela de Acesso à E.M. Sec. Humberto de Almeida.....	148
FIGURA 87 – E.M. Sec. Humberto de Almeida: Elevador em Reforma	148
FIGURA 88 – Pátio da E.M. Sec. Humberto de Almeida.....	149
FIGURA 89 – Entrada da E.M. Milton Salles.....	151
FIGURA 90 – Rua Plana da E.M. Milton Salles.....	151
FIGURA 91 – Escada para Acesso ao Segundo Andar.....	152
FIGURA 92 – Grade de Frente à E.M. Milton Salles	152
FIGURA 93 – Escada Impede Acesso de Deficientes para o Segundo Andar.....	153
FIGURA 94 – Rampa no Interior da E.M. Padre Henrique Brandão.....	153
FIGURA 95 – Entrada dos Alunos da E.M. Padre Henrique Brandão	154
FIGURA 96 – Entrada por Escada ou Rampa E.M. Padre Henrique Brandão	154
FIGURA 97 – Pátio E.M. Efigênia Vidigal	155
FIGURA 98 – Entrada E.M. Efigênia Vidigal.....	155
FIGURA 99 – Acesso através da Rampa E.M. Efigênia Vidigal	155
FIGURA 100 – Acesso à Secretaria E.M. Efigênia Vidigal.....	155

FIGURA 101 – Entrada da E.M. Anne Frank	157
FIGURA 102 – Entrada da E.M. Alice Nacif.....	158
FIGURA 103 – Portão de Acesso à E.M. Alice Nacif	158
FIGURA 104 – Entrada E.M. Adauto Lúcio Cardoso	160
FIGURA 105 – Pátio E.M. Antônio Gomes Horta.....	161
FIGURA 106 – Entrada da E.M. Antônio Gomes Horta	161
FIGURA 107 – Entrada com Piso Adaptado E.M. Antônio Gomes Horta.....	161
FIGURA 108 – Entrada E.M. Mário Mourão Filho	162
FIGURA 109 – Faixa de Pedestre E.M. Mário Mourão Filho	162
FIGURA 110 – Rampas de Acesso	162
FIGURA 111 – Pátio E.M. Mário Mourão Filho	162
FIGURA 112 – E.M. José Maria Alkmin.....	163
FIGURA 113 – Praça em Frente à E.M. José Maria Alkmin.....	163
FIGURA 114 – Entrada da E.M. Presidente Tancredo Neves	164
FIGURA 115 – Pátio da E.M. Presidente Tancredo Neves.....	164
FIGURA 116 – Pátio 1 da E.M. Vicente Guimarães	165
FIGURA 117 – Entrada Adaptada da E.M. Vicente Guimarães	165
FIGURA 118 – Pátio Interno da E.M. Dep. Renato Azeredo	165

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte por Década de Construção (1940-2000).....	77
TABELA 2 - Número de Alunos Deficientes no Município de Belo Horizonte Matriculados por Dependência, segundo Nível Educacional 2014	81
TABELA 3 - Evolução da População da Região Metropolitana de Belo Horizonte por década (1940 – 2000)	85
TABELA 4 - Prevalência de Alunos Deficientes por Regional no Período de 2010 a 2013 .	94
TABELA 5 - Distribuição Etária - Pessoas com Deficiências Mentais/Intelectuais e com Dificuldades Visuais, Auditivas e de Locomoção Permanentes em 2000 – Belo Horizonte ...	98
TABELA 6 - Distribuição Etária - Pessoas com Deficiências Mentais/Intelectuais e com Dificuldades Visuais, Auditivas e de Locomoção Permanentes em 2010 – Belo Horizonte ...	98
TABELA 7 - Prevalência dos Tipos de Deficiências Observadas em Cada Ano nas Escolas Municipais de Belo Horizonte.....	100
TABELA 8 - Existência ou Não de Banheiro Adaptado, de Acordo com o Diário de Campo (Dc) e com o Inep	168

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perguntas Aplicadas pelo IBGE em 2000 e 2010	96
QUADRO 2 – Especificações da Escola Municipal George Ricardo Salum – Regional Leste	104
QUADRO 3 – Especificações da Escolas Professora Maria Modesta Cravo – Regional Nordeste.....	104
QUADRO 4 – Especificações da Escola Municipal Mestre Paranhos – Regional Centro-Sul.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Prevalência de Alunos Deficientes nas Regionais (2010 a 2013)	81
GRÁFICO 2 - Prevalência das Deficiências Em Cada Ano.....	100
GRÁFICO 3 - Prevalência das Deficiências de 2010 a 2013	102

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - Regionais de Belo Horizonte	86
MAPA 2 - Distribuição Escolas Municipais Regional Barreiro.....	106
MAPA 3 - Localização das Escolas Selecionadas da Regional Barreiro	106
MAPA 4 - Distribuição Escolas Municipais Regiona Centro-Sul	114
MAPA 5 - Localização das Escolas Selecionadas da Regional Centro-Sul.....	114
MAPA 6 - Distribuição das Escolas Regionais da Regional Leste	118
MAPA 7 - Escolas da Regional Leste Selecionadas	119
MAPA 8 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Nordeste	126
MAPA 9 - Escolas da Regional Nordeste Selecionadas para o Estudo	126
MAPA 10 - Distribuição das Escolas Municipais na Regional Noroeste	133
MAPA 11 - Escolas Municipais Selecionadas na Regional Noroeste	133
MAPA 12 - Distribuição das Escolas da Regional Norte.....	140
MAPA 13 - Escolas Selecionadas da Regional Norte	140
MAPA 14 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Oeste.....	149
MAPA 15 - Escolas Municipais Selecionadas na Regional Oeste.....	150
MAPA 16 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Pampulha.....	156
MAPA 17 - Escolas Selecionadas da Regional Pampulha.....	156
MAPA 18 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Venda Nova.....	159
MAPA 19 - Escolas Selecionadas da Regional Venda Nova.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APCBH – Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
CCNC – Comissão Construtora da Nova Capital
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Escola de Jovens e Adultos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
LIBRA – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PC – Paralisia cerebral
PFDC – Procuradoria Federal do Cidadão
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano nacional de Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PUCMINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RMEBH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEESPN – Secretaria de Estado de Esportes
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO -----	37
1.1 <i>Objetivo-----</i>	41
1.2 <i>Justificativa-----</i>	41
2 REFERENCIAL TEÓRICO-----	53
2.1 <i>Panorama histórico da criança deficiente no Brasil -----</i>	53
2.2 <i>A legislação brasileira e o deficiente: educação e acessibilidade-----</i>	64
2.2.1 <i>Educação-----</i>	64
2.2.2 <i>Acessibilidade-----</i>	69
2.3 <i>Deficiente: direito à cidade, direito à educação-----</i>	70
2.3.1 <i>Cidade e Escola-----</i>	75
2.3.2 <i>Espaço Urbano de Belo Horizonte-----</i>	82
3 DESENHO DA PESQUISA -----	89
3.1 <i>Fonte de dados-----</i>	91
3.1.1 <i>Informações das secretarias de educação-----</i>	91
3.1.2 <i>Educacenso-----</i>	92
3.1.3 <i>Censo demográfico-----</i>	95
3.2 <i>Identificação e localização das escolas-----</i>	99
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -----	103
4.1 <i>Regional Barreiro -----</i>	105
4.1.1 <i>Escola Municipal Antônio Mourão Guimarães-----</i>	107
4.1.2 <i>Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda-----</i>	107
4.1.3 <i>Escola Municipal Cônego Sequeira-----</i>	108
4.1.4 <i>Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri-----</i>	109
4.1.5 <i>Escola Municipal Eloy Heraldo Lima-----</i>	110
4.1.6 <i>Escola Municipal Helena Antipoff-----</i>	111
4.1.7 <i>Escola Municipal Luiz Gatti-----</i>	112
4.2 <i>Regional Centro-Sul -----</i>	113
4.2.1 <i>Escola Municipal Marconi-----</i>	114
4.2.2 <i>Escola Municipal IMACO-----</i>	116
4.2.3 <i>Escola Municipal Mestre Paranhos-----</i>	116
4.3 <i>Regional Leste -----</i>	118
4.3.2 <i>Escola Municipal George Ricardo Salum-----</i>	122
4.3.3 <i>Escola Municipal Professor Domiciano Vieira-----</i>	123
4.3.4 <i>Escola Municipal Lourenço de Oliveira-----</i>	124
4.3.5 <i>Escola Municipal Professora Alcida Torres-----</i>	125
4.4 <i>Regional Nordeste -----</i>	126
4.4.1 <i>Escola Municipal Américo Renê Giannetti-----</i>	127
4.4.2 <i>Escola Municipal Anísio Teixeira-----</i>	127
4.4.3 <i>Escola Municipal Francisco Bressane de Azevedo-----</i>	128
4.4.4 <i>Escola Municipal Maria da Assumpção de Marco-----</i>	129
4.4.5 <i>Escola Municipal Monteiro Lobato-----</i>	130
4.4.6 <i>Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo-----</i>	130
4.4.7 <i>Escola Municipal Maria Mazarello-----</i>	132
4.5 <i>Regional Noroeste -----</i>	132

<i>4.5.1 Escola Municipal Carlos Góis</i> -----	134
<i>4.5.2 Escola Municipal Honorina de Barros</i> -----	135
<i>4.5.3 Escola Municipal Maria de Rezende Costa</i> -----	136
<i>4.5.4 Escola Municipal Padre Edeimar Massote</i> -----	137
<i>4.5.5 Escola Municipal Professor Claudio Brandão</i> -----	139
<i>4.6 - Regional Norte</i> -----	140
<i>4.6.1 Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira</i> -----	141
<i>4.6.2 Escola Municipal Florestan Fernandes</i> -----	142
<i>4.6.3 Escola Municipal Minervina Augusta</i> -----	144
<i>4.6.4 Escola Municipal Sebastiana Novais</i> -----	146
<i>4.6.5 Escola Municipal Secretário Humberto de Almeida</i> -----	147
<i>4.7 Regional Oeste</i> -----	149
<i>4.7.1 Escola Municipal Milton Salles</i> -----	151
<i>4.7.2 Escola Municipal Magalhães Drumond</i> -----	152
<i>4.7.3 Escola Municipal Padre Henrique Brandão</i> -----	153
<i>4.7.4 Escola Municipal Efigênia Vidigal</i> -----	154
<i>4.8 Regional Pampulha</i> -----	156
<i>4.8.1 Escola Municipal Anne Frank</i> -----	157
<i>4.8.2 Escola Municipal Prof. Alice Nacif</i> -----	157
<i>4.8.3 Escola Municipal Santa Terezinha</i> -----	158
<i>4.9 Regional Venda Nova</i> -----	158
<i>4.9.1 Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso</i> -----	160
<i>4.9.2 Escola Municipal Antônio Gomes Horta</i> -----	160
<i>4.9.3 Escola Municipal Mário Mourão Filho</i> -----	161
<i>4.9.4 Escola Municipal José Maria Alkmim</i> -----	162
<i>4.9.5 Escola Municipal Presidente Tancredo Neves</i> -----	163
<i>4.9.6 Escola Municipal Vicente Guimarães</i> -----	164
<i>4.9.7 Escola Municipal Deputado Renato Azeredo</i> -----	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	171
REFERÊNCIAS -----	177
REFERÊNCIAS CONSULTADAS-----	182

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da criança deficiente no chamado ensino regular é um desafio para a educação especial de todo o mundo. (SASSAKI, 1999). Várias discussões em torno do tema “deficiência” têm ocupado mais espaço no cotidiano da população brasileira, seja através da mídia, educação inclusiva, políticas públicas, etc. Isso se deve, especialmente, ao fato das mães das crianças deficientes e dos próprios deficientes terem-se conscientizado em relação a seus direitos. No Brasil, já existem condições legais e suficientes para a inclusão escolar do deficiente. Os artigos 205 e 206 da Constituição de 1988 definem a educação e seus objetivos, formando uma concepção ampla de educação como direito de todos e dever do Estado

‘Art. 205 – A educação, direito de todos e 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.

Art. 206- 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 – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- garantia de padrão de qualidade.

Nessa mesma diretriz, Salgado (1996) afirma que

A educação na sociedade contemporânea adquire importância vital para quantos dela participam. A sociedade contemporânea civilizada é uma sociedade essencialmente estruturada na educação, e sua subsistência como tal, bem como seu desenvolvimento, só serão possíveis pela educação. A questão é social por excelência. A sociedade que não cuida da educação dos seus membros compromete o seu futuro e destina-se a ser dominada pelas mais desenvolvidas. E mais: a Constituição que não privilegia esse direito e não instrumentaliza os seus titulares para frui-lo.

Na realidade, a Constituição é ampla, inclui temas que, em um momento anterior, estavam ausentes ou eram tratados de forma tímida pela legislação ordinária. Todos têm direito à educação a ser prestada pelo Estado que, para tanto, deve organizar os serviços educativos, oferecendo-os de acordo com o estabelecido pelos princípios e normas da Constituição (BOAVENTURA, 1997).

Em geral, para superar os obstáculos ao desenvolvimento social, a educação há de ser incluída dentre os componentes dos níveis de bem-estar, como procede a atual Constituição.

Ela é muito importante, tanto por seu significado, como capacitação para viver e agir, quanto pelo seu objetivo, como definido na Constituição (art. 205): o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BOAVENTURA, 1997).

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento têm incidência especial na instituição escolar. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a existência de instituições públicas e privadas de ensino firma a pluralidade de geração e determina a coexistência entre escola pública e privada.

A educação, porém, só poderá ser considerada um direito de todos se houver escolas para todos, e assim se reafirmar a cidadania do indivíduo (BOAVENTURA, 1997). Ao se tomar conhecimento da história belorizontina é possível observar que a questão educacional foi colocada com uma preocupação desde o momento da transferência da capital mineira de Ouro Preto para Belo Horizonte.

A então capital apresentou, em seu primórdio, peculiaridades que a diferenciam por seu processo de formação histórico-social em relação às demais capitais. A cidade se tornou um local de segmentação, hierarquizando seu território e expulsando para área suburbana e rural as camadas populares. (PASSOS, 2011).

A criação da nova cidade simbolizou, portanto um novo tipo de modernização e desenvolvimento no que se refere à ruptura com o passado “

(...) a cidade aparece como um signo de um novo tempo; centro de desenvolvimento intelectual e de novas formas de riqueza e trabalho; foco irradiador da civilização e progresso; um lugar moderno e higiênico e elegante, capaz de consolidar um poder rigoroso e assegurar a unidade política do Estado” (MINAS GERAIS, 1912).

As políticas públicas garantem a implantação de escolas inclusivas¹ baseadas em leis que postulam a igualdade e o direito à educação para todos. Uma delas é a Lei de Diretrizes e Bases, em seu capítulo quinto, (LDB 9394/96, cap. V – anexo 1), que assegura o direito à educação às pessoas com necessidades educacionais especiais, exigindo adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as diversas especificidades, tornando-se, então, obrigatória a implementação de uma escola inclusiva que se constitua como um objetivo prioritário dos sistemas educativos, sob atenção e preocupação não só da administração, mas

¹ Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

também mobilizando os professores. Para tanto, deve-se estabelecer uma filosofia de escola que tenha por base: a) o desenvolvimento global do aluno; b) promover uma cultura de escola e de sala de aula que adapte a diversidade como tema; c) considerar um conjunto de indivíduos com experiência e especializações diferenciadas que, em equipe, planifiquem e implementem repostas educativas para a diversidade de alunos inseridos nos ambientes inclusivos; d) considerar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos, com interesses e capacidades diferentes, possam afirmar o seu potencial.

A educação é direito de todos, dever do Estado e da família. De um lado, temos a pessoa portadora de direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la. Em favor do indivíduo há um direito subjetivo; em relação ao Estado, um dever jurídico a cumprir.

Apesar de ser inquestionável em termos éticos e legislativos, mesmo se referendando a importância da escola inclusiva nos tempos atuais, ainda se detecta a resistência velada de muitos professores, devido à ausência de preparação formativa e de infraestrutura. (JÚNIOR. 2004).

O Sistema Municipal de Ensino (SME), criado pela Lei Municipal nº 7543/98 art. 1º (anexo 2), a partir da LDB 9394/96 (anexo 1), constitui uma política estabilizadora da educação no âmbito do Município, mas também abrange organismos e ações de articulação do conjunto de forças sociais e políticas, de escolas estaduais e particulares existentes na comunidade. Seguindo o que determina a LDB, o Sistema Municipal de Educação atende a educação infantil, ensino fundamental 1 e 2, o ensino médio, a EJA e a educação especial.

Este estudo é a continuidade do meu mestrado em Sociologia da Infância, tendo como área de investigação “Estudos da Criança” realizado em Braga, Portugal, intitulado “Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: *estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal*”, que analisou as interações sociais das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contexto presencial do professor titular (regente) e de outros profissionais (professor de ensino especial, professor de apoio, estagiária e auxiliar de serviços ou tarefa) em escolas regulares com as outras crianças, bem como as políticas educativas desenvolvidas em Portugal e no Brasil no que diz respeito ao atendimento a crianças com NEE. Para analisar as interações sociais, foram realizados trabalhos de campo (observação participativa e entrevistas) em escolas municipais e estaduais em Belo Horizonte e em escolas de Portugal, na cidade de Braga. Em Belo Horizonte foram estudadas três escolas, sendo que uma escola estadual (Escola Estadual Bueno Brandão) e duas escolas Municipais (Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo e Escola Municipal Santos Dumont). Em Portugal, da mesma maneira, foram analisadas três escolas públicas.

Neste estudo foi possível observar várias situações de mães com dificuldade de colocar suas crianças deficientes nas escolas regulares em Belo Horizonte, tanto em tempo parcial como em tempo integral. A partir dos relatos das mães, foi realizada uma investigação sobre a situação das crianças com deficiências motoras e visitadas várias escolas do bairros Santo Antônio, Serra e bairros adjacentes, onde foi constatado que realmente muitas escolas ainda não tinham infraestruturas adequadas para receber as crianças com deficiências motoras. Deparou-se com prédios com acesso somente através de escadas, quadras de esportes da mesma forma inacessíveis, devido a barreiras arquitetônicas e banheiros improvisados.

Refletindo sobre esses fatos, ficou constatado que muitas crianças não conseguem uma educação de qualidade, pois encontram muitos obstáculos no acesso à aprendizagem. A partir dessas observações, algumas razões motivaram a produção desse estudo, entre elas, de como essas crianças são acolhidas pelas escolas públicas, onde estas se localizam, como são as suas infraestruturas de acessibilidade.

Ao se considerar que a cidade é um espaço que passa por processos constantes de transformações, cuja a origem se confunde com a origem da própria sociedade que ali se estabelece, pode-se afirmar que o ambiente urbano, torna-se por si só gerador de novas relações sociais.

Ao se reportar à Geografia Urbana, pode-se afirmar que a cidade se origina da necessidade de contato, comunicação, organização e troca entre homens e mulheres, onde há um estreito vínculo e participação ativa através da política e vida na cidade.

O mundo de hoje é urbano, portanto, grande parte de seus habitantes vive em cidades — cenário de conflitos de variados interesses. Ser cidadão significa ter consciência de direitos, reivindicá-los e cumprir, com responsabilidade, seus deveres. A cidade é uma sociedade viva, dinâmica, com suas diversificadas partes em permanente interação. É de extrema importância e relevância estudar a organização das escolas em relação à cidade e as unidades administrativas.

Ao se inserir a pessoa deficiente nas análises, o quadro toma outra amplitude que envolve diversos aspectos relacionados, dentre outros a mobilidade e inserção social. No âmbito da educação é de fundamental importância estar a escola que a escola esteja preparada para receber o aluno com deficiência e ambientá-lo no convívio com os outros alunos, de forma a promover a sua inclusão educacional.

1.1 Objetivo

A presente investigação avança no sentido de descrever a inclusão das crianças com deficiência motora, de 6 a 14 anos, no Ensino Fundamental I e II, nas Escolas Municipais de Belo Horizonte, no que diz respeito à localização, de acordo com as regionais e a acessibilidade nas instituições em questão, tendo como objetivo geral: contribuir para políticas públicas municipais em relação à “inclusão” e “acessibilidade” adequadas para as crianças com deficiência motora matriculadas na escola regular da Rede Municipal de Ensino, de forma a orientar trabalhos futuros no que tange à espacialização da população de crianças com deficiência motora, permitindo ações do poder público de forma mais localizada e eficaz.

Os objetivos específicos são:

- compreender a dinâmica espacial educacional municipal da criança deficiente motora;
- verificar a existência de dois tipos de padrão: o espacial, em relação à localização das escolas e sua acessibilidade; e o demográfico, em relação à criança deficiente motora, sendo que o primeiro busca localizar as escolas no espaço em estudo (regionais de Belo Horizonte), enquanto o segundo faz uma análise de informações sobre a matrícula de crianças deficientes nas instituições de ensino municipal e dos microdados das matrículas das crianças com deficiência motora nas escolas municipais e dos censos relacionadas às pessoas deficientes.

1.2 Justificativa

A análise dos principais trabalhos da área de Geografia da Educação aponta que há lacunas no tocante a estudos que abordem a questão da inclusão de portadores de deficiência na escola regular.

Um levantamento de dissertações e teses realizado no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – órgão do Ministério da Educação) mostra a pouca produção sobre a inclusão da pessoa deficiente no ambiente escolar, indicando um espaço de investigação a ser preenchido. Ao se inserir a expressão “população deficiente censo 2000 e 2010 (BAPTISTA, 2009) encontramos uma dissertação sobre o tema em Minas Gerais.

A dissertação em questão faz uma análise exploratória sobre a população de deficientes no Estado de Minas Gerais, utilizando duas abordagens mais gerais, quais sejam: espacial e demográfica, utilizando dados das amostras dos Censos de 2000. Para isso contextualizou aspectos relacionados ao deficiente, tratou da evolução das percepções em relação à pessoa

deficiente no Brasil e no mundo e retratou a luta por oportunidades dessa população por uma igualdade. Mesmo o Brasil tendo registro de inquéritos (MEDEIROS e DINIZ, 2004) levantados em 1872, 1890 e 1900, segundo orientações do Congresso de São Petersburg, no qual houve expansão das categorias de pessoas com defeitos físicos identificados como “cegueira” e a “surdo-mudez” para “cegueira”; “surdo-mudez”; “idiotismo”; “cretinismo”; e/ou “alienação mental”. Pode-se dizer que a população de deficientes só começou efetivamente a ser considerada como parte integrante da sociedade brasileira a partir da legislação de 1989, mais especificamente com o Censo Demográfico de 1991, onde foi detectado que 1,2% da população teria algum tipo de deficiência nesse ano.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1981, trouxe em seu questionário de saúde um bloco denominado “deficientes”. O principal objetivo nesse levantamento foi identificar pessoas com lesões corporais graves e permanentes.

O levantamento da população de deficientes no censo de 1991 contribuiu para se definir qual seria a melhor forma de se obter dados condizentes com a realidade brasileira. O Censo Demográfico de 2000 adotou um conceito ampliado de deficiência, com subclassificações que foram mantidas no censo de 2010 (BRASIL, 2004). Esse conceito de 2000 é muito similar ao da OMS e recomendado pelas Nações Unidas. O número de questões sobre deficiência passou de uma, em 1991, para 4; e 5 questões em 2000 e 2010, respectivamente.

No Brasil, o censo de 2000 registrou 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, ou seja, 14,5% da população do país. Já o censo de 2010 apontou que 45,6 milhões de pessoas (23,9%) residentes no território brasileiro declararam possuir alguma das deficiências pesquisadas. “Esse aumento da incidência de deficiências, decorre da mudança dos instrumentos de coleta de informações, em obediência às últimas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS)”. (NERI e SOARES, 2004).

Baptista e Rigotti (2013), no artigo “A população de deficientes no estado de Minas Gerais: uma análise exploratória a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010”, abordam o contingente demográfico “deficiente” no estado de Minas Gerais. Para o autor, estudar um grupo específico torna-se um grande desafio à medida que envolve valores culturais, costumes e uma sociedade excluída, ou seja, a deficiência não está localizada apenas nos indivíduos, mas na incapacidade de a sociedade prever e ajustar-se à diversidade.

Na tese, o autor apresenta a evolução dos levantamentos desse segmento populacional, considerando os modelos de classificação demográfica, incorporando os questionamentos

levantados sobre os conceitos utilizados para o recenseamento da população de deficientes nos censos de 1991, 2000 e 2010.

Baptista e Rigotti (2013) fazem uma análise, indicando que o aperfeiçoamento nos instrumentos de coleta permitiu abranger um número maior de deficientes em seus diferentes tipos e graus de limitações. A conclusão dos autores em relação às informações levantadas pelo seu estudo revelaram ainda a discussão acerca da idade dos deficientes no Estado de Minas Gerais. Observou-se que o avanço da idade traz inúmeras limitações funcionais que, quando permanentes, se traduzem em deficiências no sentido geral e em incapacidades.

A segunda expressão inserida foi “inclusão da criança deficiente”. Foram localizadas três referências à dissertação “A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais”, de Marisa Domingos, de 2005, teve como objetivo conhecer, analisar e interpretar sentidos e significados produzidos por sujeitos no cotidiano de uma escola regular de alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, além do enfoque citado, foi abordado o debate sobre as diferenças culturais na sociedade e na escola, inclusão escolar e conceitos de cidadania, que configuram novos e diferentes cenários sociais, políticos e culturais presentes nas sociedades contemporâneas.

Já o trabalho desenvolvido por Grazielle Castro (2011), “A inclusão na educação infantil em uma escola da rede de ensino da prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas. Você sabe o que é criança deficiente? É criança, professora” trata as diferenças a partir do ponto de vista das crianças e professores de uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte; aborda a política governamental que garante a escolaridade das crianças deficientes e as concepções de infância e socialização .

A dissertação analisada sobre “inclusão da criança deficiente”, intitulada “As crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão”, apresenta a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular, bem como a evolução da história da educação inclusiva no Brasil, processo de inclusão e aprendizagem, definições sobre “deficiência”, “incapacidade”, “impedimento”, “prejuízo”, deficiência intelectual”, “atendimento educacional especializado”. A autora realiza um estudo comparativo do aprendizado dos alunos deficientes intelectuais leves, matriculados em instituição de ensino público, com o aprendizado de alunos sem qualquer diagnóstico (grupo controle). Realizou-se pesquisa sobre “educação inclusiva” onde

se redirecionou as discussões para mais de 100 pesquisas, a maioria nas áreas de “educação” e “políticas públicas”. Desse número foram selecionadas apenas as investigações relacionadas com “ensino básico” e “políticas públicas”.

Uma das dissertações sobre educação inclusiva foi a de Cristiane Taveira (2008), intitulada “Representações Sociais de Professores sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência em Turmas Regulares”, que realizou uma investigação sobre as representações sociais de professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. A dissertação aborda também conceitos sobre o que é ser “normal”, deficiência, estigma, exclusão, inclusão, contextualização do panorama histórico e legal, relação professor-inclusão, compreensão das representações sociais acerca da inclusão, definição de escola como um dos espaços onde se percebe a busca da utilização de técnicas e mecanismos disciplinares.

Também sob análise, a dissertação “Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR”, de Cleusa Kuhm (2011), aborda como as ações e iniciativas adotadas pela UFPR, em face das necessidades educacionais especiais, têm contribuído para uma formação inicial de professores voltada à perspectiva da educação inclusiva. O estudo analisou a formação inicial de professores em três cursos de licenciatura da UFPR, bem como ações e iniciativas adotadas pela universidade em relação às Necessidades Educativas Especiais (NEE). O trabalho descreve a trajetória que a UFPR percorreu desde os anos 1990 para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

A dissertação de Zwetsch (2011) “Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas-RS” aborda as políticas públicas educacionais, tendo como eixo central a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. São apresentados debates e estudos acerca das políticas públicas, políticas públicas educacionais e histórico das políticas de educação inclusiva. Trata também do histórico educacional no Brasil, bem como da apresentação de algumas pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil.

A investigação “Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009: conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica”, de Cátia Rodrigues (2011), faz uma análise da problematização das políticas públicas de inclusão escolar e como são implementadas na realidade educacional brasileira, quais os fatores que implicam na sua definição e qual a ideologia que embasa suas propostas no período da década de 1990. Os objetivos específicos definidos pela autora foram: analisar os documentos nacionais que dão sustentação às políticas inclusivas na educação; analisar as

políticas de educação inclusiva na sociedade capitalista (neoliberal) como uma conquista do direito humano à educação; realizar uma análise crítica da postura e das ações do Estado no campo das políticas públicas, especialmente na área da educação inclusiva.

A investigação (dissertação) “Políticas públicas para a educação inclusiva: análise de diretrizes curriculares no município de Curitiba”, de Beatriz Micaloski (2011), também aborda uma análise das políticas públicas no Brasil e diretrizes curriculares, porém, somente na cidade de Curitiba de 2000 a 2009. No primeiro capítulo, apresenta-se um histórico do processo educativo brasileiro. No segundo, discutem-se as políticas públicas que fundamentam a Educação Inclusiva da pessoa com deficiência, no período entre 1990 e 2010.

No capítulo terceiro, aprofunda-se a educação inclusiva nas políticas públicas brasileiras. No quarto capítulo, discute-se a educação inclusiva no contexto do neoliberalismo. O quinto capítulo trata da análise documental do Currículo Básico de 1996 às Diretrizes Curriculares de 2009 de Curitiba.

A dissertação “Significados e sentidos produzidos pelos professores do ensino fundamental sobre educação inclusiva: desvelando limites e possibilidades de incluir alunos com necessidades educacionais”, de Cristina Araújo (2011), possui uma abordagem diferenciada das duas obras anteriormente citadas, pois investiga os significados e sentidos produzidos pelos professores sobre a inclusão escolar do aluno com NEE e suas articulações com a perspectiva da educação inclusiva. Define significado social e sentido pessoal e engloba autores que abordam aspectos relacionados à exclusão/inclusão, as políticas de inclusão escolar e as perspectivas de atendimento para alunos com NEE nas suas significações. O trabalho aborda a perspectiva sócio-histórica de Leontiev: psicologia social.

Neiva Acosta (2011), em sua dissertação “Políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: o caso da rede municipal de Canoas-RS”, analisa as políticas públicas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino fundamental na rede municipal de Canoas - RS, durante a última década. O estudo propôs a verificação das estratégias e subsídios disponibilizados e a explicitação das possibilidades e limites das políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Aborda os aspectos legais da educação especial desde a legislação municipal, passando pela estadual e finalizando com a internacional e os serviços especializados na educação especial na perspectiva inclusiva.

A dissertação “A educação física especial e currículo: (in)formação para a educação inclusiva”, de João Danilo Oliveira (2011), é uma discussão sobre o conhecimento da Educação Física Especial, numa perspectiva inclusiva, junto à organização curricular dos cursos de

Licenciatura em Educação Física. Engloba desde currículo e formação de professores na perspectiva inclusiva, educação física especial como disciplina acadêmica, reflexões sobre a educação física especial sob a ótica dos professores da área.

“Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil”, dissertação de Sandra Camargo (2011), aborda as políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto das políticas de inclusão pós-1990. O texto inicia discutindo as políticas educacionais e o processo de inclusão, os documentos orientadores para a formação dos profissionais de educação infantil e a formação dos profissionais nos centros municipais de educação infantil.

Outra dissertação analisada, que aborda a inclusão, foi o texto “Por entre a justiça, democracia e diferença: da escola para todos à educação inclusiva”, de Ana Mendes (2011). Este estudo constrói aproximações teórico-analíticas produzidas em dois campos específicos, a saber: ciência política e sociologia da educação. Apresenta diferentes interpretações para os princípios de democracia, justiça e diferença. A autora discorre sobre a “teoria do contrato social” no qual se encara o pacto original como o estabelecimento de um sistema de leis públicas comuns que define e regula a autoridade política e se aplica a cada cidadão. Esse “contrato” discute não somente a acessibilidade a todos, independente de discriminação na escola, como também, assume formas de incluir a todos. O que se chama de contratantes são a sociedade e governo que são responsáveis pela inclusão e não o indivíduo.

A dissertação “Educação e formação de professores: as contradições da inclusão na escola pública, de Sabrina Rocha (2011), analisa com base na perspectiva crítica sócio educacional, os processos sociais em que se inserem as atuais políticas públicas acerca da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Situa os processos no cenário social, articulando o debate acerca da formação de professores, a questão da diversidade humana, o preconceito contra as pessoas com deficiência e as políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência na escola pública. Desenvolve uma análise crítica sobre a implementação das políticas públicas de inclusão escolar para as pessoas com deficiência, considerando as políticas de formação de professores e a atuação docente nas relações e práticas sociais de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Foram problematizados alguns conceitos como preconceito, cidadania, diversidade humana, inclusão escolar, pessoa com deficiência, educação inclusiva, sociedade inclusiva, direitos das pessoas com deficiência.

Pode-se observar que várias dissertações e teses foram publicadas em 2011, ano de muitos debates, tanto em relação à legislação como sobre a formação de professores. Dentre as

dissertações levantadas se destaca o texto “Os reflexos da política de formação de professores para educação inclusiva: um estudo sobre a concepção de professores para mediar conhecimentos em crianças com Síndrome de Down”, de autoria de Maria do Carmo Lobato da Silva (2010), no qual foi analisada, de forma desvinculada da materialidade histórica e cultural, a política de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nessa investigação participaram cinco professores que atuavam com crianças com síndrome de Down em escolas públicas do município de Santana-AP. As informações do trabalho foram levantadas por meio de entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se, então, que todos os professores participantes, que reconheceram a realidade na qual estão desenvolvendo seu trabalho, assinalaram que as “ineficientes” políticas públicas educacionais não lhe garantem nenhuma condição para o ensino de crianças com deficiência primária. Os professores percebem que estão desamparados por políticas públicas educacionais defasadas. Há uma ausência do Estado para intervir com políticas inclusivas que possam provocar mudanças estruturais na escola e na sociedade.

Dando continuidade à análise das dissertações, tem-se o trabalho intitulado “Educação inclusiva de alunos com deficiência física: reflexões e desafios dos professores na escola pública”, de Josyvanda Russo (2011), que teve por objetivo identificar as dificuldades que enfrentam os professores no cotidiano de sala de aula e como avaliam sua atuação no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência física. Sua contextualização passa por um breve panorama histórico, pelo conceito de deficiência, pela formação de professores para a educação inclusiva e pela avaliação do ensino-aprendizagem. Os resultados da investigação mostraram que os professores, mesmo formados em nível superior, não receberam formação suficiente para capacitá-los a atuar numa perspectiva inclusiva.

A dissertação a seguir, de Soely Fagundes (2011), aborda “Percepções de Professores das Políticas Públicas de formação para a Inclusão Educacional de criança com diagnóstico de transtornos de déficit de atenção e hiperatividade”. A autora estuda a formação que os professores possuem e como a percebem face às exigências decorrentes das políticas públicas de educação inclusiva de crianças com diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), ou seja, as percepções que os professores têm da sua formação e das políticas que a respaldam, tendo em vista a possibilidade de contribuições para a melhoria do trabalho de professores com alunos diagnosticados como TDAH. Essa investigação contextualiza-se inicialmente com o panorama histórico da Educação Especial no Brasil, políticas de Inclusão para a Educação do TDAH, concepções de prática inclusiva do TDAH e seus pressupostos ontológicos e pedagógicos.

A dissertação “Programa educação inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA”, de Ana Soto (2011), aborda temas debatidos na década de 1990, como a Conferência Mundial Educação para Todos, realizada pela Unicef, em Jomtien, Tailândia, 1990, que ensejou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e sua influência na implementação de políticas de educação especial no município de Feira de Santana no período de 2003 – 2010. Analisa as políticas públicas sociais brasileiras, a ação do Estado no atendimento aos alunos de educação especial e foca na discussão da Educação Especial de Feira de Santana e à implementação do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

A última dissertação do grupo, “Educação Inclusiva: um estudo a partir da Abordagem Educacional de Reggio Emilia”, de Carine Santos (2012), analisa essa abordagem como educação inclusiva no Brasil. Neste estudo se discutiu a origem e a organização da abordagem educacional de Reggio Emilia com a legislação vigente no Brasil, os conceitos de inclusão e exclusão, pedagogia inclusiva, bem como práticas nas instituições de educação infantil. A contextualização se inicia pela discussão das políticas públicas de educação especial no Brasil, considerando as possibilidades e limitações da escola inclusiva a partir da Abordagem Reggio Emilia.

A expressão inserida a seguir como elemento de pesquisa foi “criança deficiente e escola”, para a qual foram identificadas seis pesquisas, sendo que a maioria trata da “inclusão” relacionada com a educação e à relação interpessoal, somente uma relacionada com a acessibilidade para deficientes visuais. Nesse grupo temos como primeira dissertação “A inclusão na educação infantil em uma escola da rede de ensino da prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas. Você sabe o que é criança deficiente? *É criança, professora*”, de Grazielle Castro (2011), que analisa o trato com as diferenças a partir do ponto de vista das crianças e professores de uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte. Tenta assimilar como se estabelece a inclusão em função da política governamental que garante vagas a todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais. Faz também levantamentos de alguns conceitos como: infância, socialização e inclusão, dentre outros. Propõe análise do contexto da educação infantil e educação especial através da história.

A dissertação “O deficiente auditivo na escola regular: um estudo do reconhecimento de alunos(as) e de professores(as) do ensino público fundamental em Monte Carmelo, MG”, de Adriana Ribeiro (2012), é uma pesquisa sobre a condição de alunos não-ouvintes na escola pública regular, que investigou as percepções de professores(as) e de alunos(as) ouvintes e surdos sobre a diversidade em geral e sobre a condição de pessoa identificada como “deficiente

auditiva” em especial. A contextualização envolveu discussões da educação para a diversidade e da existência de uma cultura surda, além da pesquisa em fontes bibliográficas e documentais sobre a história do surdo no ocidente, Brasil e Minas Gerais. Discute ainda a situação de docentes e alunos ouvintes e não-ouvintes de Monte Carmelo, por meio de informações levantadas através de observação direta, e de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 30 professores, 30 alunos ouvintes e 5 alunos não-ouvintes que frequentam as escolas analisadas.

O trabalho de Maria Briant (2008) discute estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental para inclusão de crianças com deficiência no Ensino Regular, a partir de entrevistas realizadas na zona oeste de São Paulo (Butantã), com professores em encontros individuais e coletivos. Um dos objetivos foi conhecer as estratégias utilizadas pelos professores na interlocução do saber do outro numa sala heterogênea. Foi realizada uma retrospectiva histórica da educação especial no Brasil e a questão da inclusão social. Analisou-se o processo de formação dos professores para educação inclusiva, a Educação Especial no município de São Paulo nos decorrer dos anos e as contribuições da Terapia Ocupacional no processo de inclusão escolar das crianças deficientes. Na dissertação de Fabrícia Silva (2011), foram analisados os deficientes intelectuais, onde o objetivo foi verificar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, evidenciando as possíveis relações entre ambos e como o processo de inclusão ocorre nesse atendimento, a maneira como é praticado e se/como oferece condição para o desenvolvimento da criança na sala regular.

O AEE é um apoio alternativo complementar ou suplementar à escola, na perspectiva de colaborar para que a criança com DI (deficiência intelectual) possa superar limites intelectuais e atingir melhores níveis de abstração dentro da sala de ensino regular. A autora delinea seu trabalho por meio da história educativa do deficiente intelectual, da escola especial ao atendimento educacional especializado. Considerando, dentre outros, a abordagem médica e pedagógica através dos tempos, o paradigma da inclusão, a abordagem Vygotskyana e o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual no contexto de uma escola pública.

Na dissertação de Diana Oliva (2011), “A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito”, descreve-se um estudo de caso de alunos com deficiência visual em sala de aula e como se procede no cotidiano escolar em relação à inclusão na classe regular, os preconceitos e atitudes em relação a eles dentro da escola. Foi abordado também o panorama político em relação à inclusão, terminologias e concepções em relação ao público-alvo (educação especial, inclusão, etc.). Foram também objeto do estudo as mútuas influências,

família-escola, na inclusão de crianças com deficiência visual na escola regular do Ensino Básico do 9º ano, onde havia 23 alunos e uma aluno com deficiência visual total.

Outra tese em análise aqui é de Fernanda Bazon (2010), intitulada “As mútuas influências, família-escola, na inclusão de crianças com deficiência visual”, que teve por objetivo identificar como a inclusão escolar de uma criança deficiente visual influencia em sua relação com a família e como esta reflete no processo de inclusão dessas crianças.

No tocante ao tratamento do tema da acessibilidade, foi identificado o trabalho de conclusão de curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulado “Acessibilidade no contexto escolar: tornando a inclusão possível”, de Joseane Fielgenbau (2009), que aborda as concepções de acessibilidade e as barreiras segundo as leis federais, bem como a identificação de mudanças necessárias no ambiente escolar para a garantia da inclusão de pessoas deficientes.

A dissertação de Giovana Calado (2006), intitulada “Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal – RN”, aborda educação no processo de inclusão dos deficientes e a acessibilidade como reguladora da inclusão, qualidade ambiental para inclusão, características do ambiente, características de cada pessoa deficiente (visão, audição, física), ergonomia e normas técnicas. A meta geral do trabalho foi elaborar alternativas para o planejamento de ambientes destinados a todas as pessoas.

Ao incluirmos a “distribuição espacial” de crianças deficientes em Belo Horizonte”, nenhum trabalho foi encontrado.

Assim, o estudo sobre a criança deficiente na rede regular de ensino, sua espacialização e acessibilidade apresenta ineditismo em razão da associação desses dois temas e da inexistência de trabalhos relacionados à área da Geografia, principalmente à área da Geografia da Educação.

Outro aspecto a ser considerado é o crescimento de matrículas de crianças deficientes no ensino regular no Brasil nas últimas décadas, propiciado pela criação de mecanismos institucionais como leis e decretos, principalmente a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 58 – anexo 1), que trata dos direitos dos estudantes deficientes à educação preferencialmente em escolas regulares. No entanto, há poucas informações disponíveis sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular de ensino nas regionais de Belo Horizonte.

A busca junto ao Portal da Prefeitura de Belo Horizonte trouxe certa dificuldade em se acessar informações sobre matrículas de crianças deficientes na Rede Municipal de Ensino,

bem como em se descobrir qual o plano de ação educacional utilizado nesse processo, em se encontrar informações sobre como um portador de deficiência pode ingressar na Rede Municipal, onde se tem o maior número de crianças matriculadas ou quais os tipos de deficiência que elas apresentam.

Nesse sentido, este trabalho se inscreve também como uma contribuição sobre a acessibilidade das escolas municipais para as crianças com deficiência, tendo como base matrículas das crianças na Rede Municipal de Ensino.

Assim, a tese analisa a inclusão das crianças deficientes nas escolas regulares e o processo de deslocamento espacial dessas crianças para frequentar as escolas municipais, de forma a subsidiar políticas públicas coerentes com essa realidade.

Esta tese, além desta introdução, apresenta divisão em três capítulos. No primeiro, “Panorama histórico da criança deficiente no Brasil, é traçado um breve histórico das crianças deficientes desde a antiguidade até os tempos atuais, incluindo a discussão de alguns conceitos sobre o deficiente, direitos cidadãos para a construção do entendimento de uma sociedade inclusiva e as propostas da legislação brasileira para respaldar a inserção da criança deficiente no ensino fundamental. O segundo capítulo “Legislação brasileira e o deficiente: educação e acessibilidade” aborda as principais leis relacionadas à inclusão da criança deficiente no contexto escolar, os documentos relacionadas aos acordos internacionais e declarações emanadas de encontros e congressos, em ordem cronológica para entendimento de como transcorreu no decorrer dos tempos a inclusão da criança deficiente em sala de aula; e na sociedade e “acessibilidade” onde se discute a contribuição da legislação brasileira sobre a acessibilidade que complementaria as leis de inclusão vigente até a atualidade.

O terceiro capítulo “Deficiente: direito à cidade, direito à educação” aborda a história da educação em Belo Horizonte, seguindo a evolução dos marcos mais importantes em relação à educação sob a ótica da inclusão e do direito à cidade e à educação. O último capítulo mostra como foi realizada a investigação, a população investigada, a fonte de dados e o instrumento utilizado na pesquisa. Alguns temas sobre a inclusão foram abordados no capítulo de legislação, onde se mostra que, no decorrer do tempo, a inclusão vem vencendo desafios perante a sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir apresenta-se, de forma capitulada, um panorama teórico-contextual que fundamenta os objetivos propostos nesta tese. Aqui serão expostas também uma revisão da literatura que não exaure o tema, mas permite contribuir no entendimento da questão.

Este estudo inicia-se com um breve panorama sobre a história das crianças deficientes desde a Antiguidade Clássica à Idade Contemporânea – visando a apoiar o entendimento da construção de uma sociedade inclusiva e as propostas da legislação brasileira para respaldar a inserção da criança deficiente no ensino formal, tema que virá em seguida.

2.1 Panorama histórico da criança deficiente no Brasil

A questão da deficiência no Brasil, e por que não dizer no mundo, se remete a tempos mais longínquos, especialmente no que tange seu conceito, o que refletiu e interferiu diretamente na definição exata do número de deficientes ao longo dos anos. (BAPTISTA; RIGOTTI, 2013).

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidades – CIF (2003), “deficiência é um conceito abrangente relacionado às restrições sociais impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais. Entretanto, há diferentes maneiras de definir e compreender a deficiência. Para alguns ela é vista como uma desvantagem natural, relacionada à Biomedicina e para outros seria uma desvantagem em nível social, passando por um processo de opressão pelo corpo, no qual a melhoria de vida da pessoa deficiente seria possível com as adequações nos ambientes sociais, tornando-os inclusivos. (SANTOS, 2008).

A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, torna-se necessária a publicação de documentos legais que tratem do tema. Por exemplo, a Convenção Internacional contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1968, p.2) conceitua

“discriminação como qualquer exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro domínio da vida pública”.

Portanto, são dois aspectos que devem ser considerados ao se tratar da questão da deficiência: a sua existência no indivíduo e a discriminação que se sofre por ser um portador de deficiência.

Desde os tempos mais remotos, os indivíduos portadores de deficiência vêm sendo marcados pelo estigma da diferença, chegando mesmo a ser alvo de ações injustificadas que colocavam em risco a sua sobrevivência, como se fazia em Roma, na Grécia ou em Esparta, onde crianças deficientes eram mortas ao nascer. (GOFFMAN, 1963, p.11).

De acordo com Gugel (2007), ainda na antiguidade, era usual os pais abandonarem as crianças deficientes em cestos, e os que sobreviviam eram recolhidos por passantes que os exploravam nas cidades em trabalhos ou exibindo-os como aberrações. Havia forte crença em que o nascimento de criança com deficiência seria um castigo de Deus para os pais.

Outra forma de rejeição, possivelmente a mais comum, consistia em isolar o indivíduo que nascia e permanecia rejeitado, desprezado e privado de todo o contato com os outros. Verifica-se que a maior parte das sociedades na antiguidade estabelecia uma distinção entre os membros de pleno direito e aqueles com um status à parte. (XIBERRAS, 1993, p.7). Com o surgimento do Cristianismo no Império Romano, a Igreja combateu, entre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Surgiram então, no século IV, os primeiros hospitais de caridade, que abrigavam indigentes e indivíduos com deficiências. (GUGEL, 2007).

Na Idade Média, pessoas com deficiência passaram a ser alvo de proteção, caridade e compaixão. Nesse período, a Igreja passa a ser a grande aliada dos deficientes, pois os acolhia, o que poderia significar uma melhor sorte do que a permanência junto a família. Surgem assim as primeiras instituições asilares, com encargo de dar assistência e proteção às pessoas deficientes.

No caso brasileiro a preocupação com os deficientes aparece nos registros históricos, já no século XVIII, tendo em vista o abandono das crianças, tanto normais como deficientes, foram criadas as “rodas”, onde elas eram colocadas e recolhidas por religiosas, que lhes proporcionavam alimentação, educação e todos os cuidados necessários. (FERNANDES *et al*, 2011). Em 1738, o Padre Romão Mattos Duarte cria, no Rio de Janeiro, a Casa dos Expostos, também conhecida como a Casa dos Enjeitados ou Casa da Roda (SPADA, 2005). A prática das “rodas” já era utilizada na Europa, principalmente na França e Itália, sobretudo em um período que vai do século XVII ao século XIX.

Em documentos históricos brasileiros há registros de referências aos deficientes como “aleijados”, “enjeitados”, “mancos”, “cegos” ou “surdos-mudos”, ou dentro de uma categoria

mais ampla, “os miseráveis” (SILVA, 1987). Figueira (2008) aponta que a construção desse processo de exclusão, assim como a criação de mecanismos de assistencialismo, caridade ou mesmo a visão do deficiente como inferior têm forte componente cultural que dificulta sua reversão para uma situação de reconhecimento de direitos.

Nos séculos XVII e XVIII, a educação inclusiva no Brasil era dotada de teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo infinitas situações de exclusão. Essa época foi caracterizada pela rejeição do indivíduo deficiente pela família, pela escola e pela sociedade. Em geral, essas pessoas eram condenadas de uma forma extremamente preconceituosa, de modo a serem excluídas da sociedade. Os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios e prisões, entre outros tipos de instituições que os tratavam como doentes anormais. (BRASIL, 2001, p.25).

Com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, vieram se somar ao conjunto das deficiências situações que iam além das anomalias congênitas ou daquelas causadas por guerras ou epidemias. O esforço repetitivo em algumas atividades industriais e a falta de equipamentos de proteção adequados contribuem para a ampliação do número de pessoas deficientes por conta de lesões e mutilações ocorridas na atividade laboral. (FONSECA, 2000).

No século XIX, no Brasil, em face da ampliação do número de mutilados em vários conflitos internos e externos, é criado o “Asilo dos Inválidos da Pátria”. A implantação desse centro teve apoio do general Duque de Caxias, que havia externado ao Governo Imperial suas preocupações com a sorte dos mutilados. Ao ser criado, em 1868, o asilo seria o local onde “seriam recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares”. Essa instituição permaneceu em funcionamento por 107 anos e desativada em 1976. (FIGUEIRA, 2008, p. 63). Em relação aos portadores de deficiência mental, no final do século XIX e início do século XX, surgem as instituições de atenção especializada para os deficientes mentais moderados e profundos. No entanto, a política implantada tinha por objetivo o isolamento de deficiente de forma que eles “incomodassem” o menos possível (PERANZONI, 2000).

Em termos da educação da pessoa deficiente, os primeiros esforços acontecem no início do século XIX, na França, com as técnicas adotadas pelo médico Jean Marc Itard (1774-1838) e aperfeiçoadas por Edward Seguin (1812 – 1880) voltadas para as pessoas com deficiência mental. (MIRANDA, 2003).

No caso brasileiro a primeira iniciativa em termos da educação para a pessoa deficiente ocorre em 1854, quando o Imperador D. Pedro II, por meio do Decreto nº1428, cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) e três anos depois funda

o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) com atendimento a indivíduos surdos de todo o país. (FERNANDES et al *apud* MAZZOTTA, 2005, p.29).

As inaugurações de instituições especializadas marcam o momento a partir do qual a questão da deficiência deixou de ser responsabilidade única da família, passando a ser um “problema” do Estado (FIGUEIRA, 2008). Houve uma ampliação dessas instituições que estenderam sua linha de atuação para além da reabilitação médica, assumindo a educação das pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo, a criação dos hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, na década de 40, significou a produção de novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação. Nesse contexto, como não poderia ser diferente, havia uma clara associação entre a deficiência e a área médica (FIGUEIRA, 2000).

Ao longo de nossa história, assim como ocorreu em outros países, a deficiência foi tratada em ambientes hospitalares e assistenciais. Os médicos passaram a influenciar na questão educacional das pessoas com deficiência, atuando às vezes como diretores e em outras como professores. O grau de desconhecimento sobre as deficiências e suas potencialidades, porém, permaneceu elevado na primeira metade do século XX, o que se percebe pelo número considerável de pessoas com deficiência mental tratadas como doentes mentais. (Figueira, 2008).

Em meados do século XX, a questão educacional vai-se configurando mais pelo lado biológico da deficiência do que pelo lado terapêutico, logo o avanço da psicologia e das novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação para a concepção da linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola, enfatizando sobremaneira os métodos e as técnicas de ensino. Os estudos em Educação Especial no Brasil avançam de maneira significativa a partir da década de 1990 até o limiar do século XXI. (MAZZOTTA, 2005).

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi em Canoas, no Rio Grande do Sul. A influência do ideário de Pestalozzi (1746-1827), que dizia que “a concepção da educação como processo deve seguir a natureza e os princípios da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual de cada criança”(ZANATTA,2005). Pestalozzi atuou no campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. No entanto, a educação especial ganhou impulso definitivo a partir da atuação de Helena Antipoff (1892-1974), educadora e psicóloga russa, que, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, veio trabalhar na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. (LANNA JUNIOR, 2010). De acordo com CAMPOS (2003), foi Helena Antipoff (1931) quem

introduziu o termo “excepcional” no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, usadas na época para designar as crianças com deficiência intelectual ou para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas.

Em 1932, foi instituída a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte por um grupo de médicos, educadores e religiosos, por iniciativa e sob a presidência de Helena Antipoff, com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares. Sempre preocupada com os direitos da criança, a Sociedade pretendia também chamar a atenção das autoridades locais para a precariedade das condições de vida de muitas crianças pobres ou abandonadas, que circulavam pelas ruas de Belo Horizonte. (CAMPOS, 2003). A Sociedade Pestalozzi, portanto, visava a atuar sobre diversos focos de exclusão social, provocados por problemas de miséria e abandono ou por questões de deficiência mental no sentido estrito.

A partir de 1940, a Sociedade Pestalozzi, ainda sob a liderança de Helena Antipoff, instalou a Escola da Fazenda do Rosário, em propriedade rural, localizada no município de Ibirité, Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas, utilizando os métodos da Escola Ativa (CAMPOS, 2003).

A Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas que visavam à integração da escola à comunidade rural adjacente. A filosofia educativa rosariana enfatizava, por um lado, a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi – crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento. Por outro lado, buscava-se levar à comunidade rural de Ibirité os benefícios civilizatórios da escola. Nesse espírito, foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (ISER), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais e cursos de economia doméstica. Essas obras, iniciadas pela Sociedade Pestalozzi, obtiveram o apoio do governo estadual, especialmente a partir da integração do Rosário à Campanha Nacional de Educação Rural, iniciada pelo governo federal em 1952 (CAMPOS, 2003).

A conscientização dos direitos humanos e a necessidade da participação e integração do deficiente na sociedade de uma maneira ativa se fizeram presentes, tanto no plano internacional como no nacional. No plano internacional a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz a primeira diretriz política sobre o tema, indicando o direito universal à educação². No entanto, no Brasil, na década de 1950, o senso comum recomendava que essas crianças não poderiam estar nas escolas regulares, do que decorre a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, na qual o ensino especial surge como uma opção para a escola regular. A criação da associação foi motivada pela chegada no Brasil de Beatrice Bems, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma criança com Síndrome de Down. A escola iniciou-se na cidade do Rio de Janeiro, em uma sede provisória cedida pela Sociedade de Pestalozzi do Brasil, com duas classes especiais. Entre o período 1954 a 1962 surgiram outras APAEs, com número significativo de escolas no estado de São Paulo. No final de 1962 foi criada a Federação Nacional das APAEs (Fenapaes), que congrega as federações estaduais das APAEs e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília – DF. Em 2015 eram mais de 2000 APAEs espalhadas por todo o Brasil. As APAEs são constituídas de escola especial para alunos adolescentes com deficiência mental e motora leve, que necessitam de atividades criativas e profissionalizantes. Também oferece atendimento de fisioterapia, musicoterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES,1997).

Na década de 1970, o processo de institucionalização da educação especial se amplia, com a criação, pelo Decreto 72.425 de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), vinculado ao Ministério da Educação (MIRANDA, 2003). Segundo o Decreto, a atuação do Cenesp deveria

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, Decreto nº 72.425, art. 2º).

² Artigo 26. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (Declaração dos Direitos Humanos, 1948).

Mesmo com a criação do Cenesp, ainda se mantinham os mesmos tipos de iniciativas que, desde o Império até o final da década de 1970, fizeram parte de uma história na qual se tinha a visão de que as pessoas com deficiência não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. (LANNA JÚNIOR, 2010). Com o passar do tempo, percebeu-se que as pessoas com deficiência poderiam estar em ambientes escolares e não precisariam estar circunscritas no ambiente familiar, ou em instituições especializadas.

Conforme assinala Figueira (2008)

“Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 – Ano Internacional da Pessoa Deficiente -, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância”. (FIGUEIRA, 2008, p. 115).

Esse processo levou a um reconhecimento mútuo e coletivo da situação em que se encontravam muitos portadores de deficiência.

No decorrer da década de 1990 surge a proposta de um novo modelo de atendimento escolar para a pessoa deficiente que avançava além da integração e propunha um novo paradigma que seria a inclusão. Esta inclusão passa a ser definida como a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão). (FERNANDES *et al*, 2011).

Em 1990, tem inicio o ciclo de Conferências do Milênio proposto pelas Nações Unidas. O objetivo maior desse processo é a preparação do mundo para a próxima etapa da história que se inicia com o terceiro milênio. Além das grandes conferências sobre temas abrangentes, outros encontros foram propostos e contribuíram para o debate geral que aconteceu nos 10 anos que antecederam a chegada do ano 2000. Dentre as conferências vale destacar a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Em sua declaração final (Anexo 4) os participantes indicaram que, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirmar que “todas as pessoas têm direito à educação”, havia milhões de pessoas - crianças, jovens e adultos - sem o acesso à educação. E para aqueles com acesso à escola, a qualidade do ensino deixava muito a desejar. Assim, para tentar reduzir as desigualdades e ampliar o acesso à educação de qualidade, o Plano de Ação Aprovado na Conferência indicava a importância da igualdade do acesso à educação para a pessoa deficiente

“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a

igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”(UNESCO, 1994, item 5, artigo 3º).

A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou, em 1993, a resolução nº 48/96, que trata das “Normas para a equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. Nesse documento o artigo 6º, que trata da educação, tem como preâmbulo o reconhecimento do princípio de igualdade de oportunidade à educação, em todos os níveis, da pessoa deficiente. Indica ainda que esse processo deve ser parte das políticas educacionais dos países, e estas deverão estar integradas ao sistema educacional.

Além da movimentação na esfera governamental, várias organizações internacionais criadas para a defesa dos direitos da pessoa deficiente realizaram encontros que tiveram por objetivo apresentar subsídios para as discussões que se sucederiam na década de 1990. Nesse aspecto, vale destacar a proposta aprovada na Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*³, conhecida como a “Carta do Terceiro Milênio” (Anexo 5), na qual foram estabelecidas medidas para proteger os direitos das pessoas com deficiência mediante sua plena inclusão em todos os aspectos da vida. Sua finalidade é garantir uma sociedade mais justa, com direitos e deveres iguais para toda a população. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999).

No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999).

Tais objetivos foram ratificados no Encontro Mundial das ONGs sobre deficiência, realizado em Pequim, em março de 2000, cuja declaração final foi apresentada pelo representante da China ao Secretário Geral das Nações Unidas, por ocasião da 54ª Assembleia Geral da ONU. No entanto, deve-se considerar que a trajetória do deficiente no Brasil e no mundo não está desvinculada de sua trajetória educacional. Na verdade, elas se entrelaçam no decorrer dos anos e no decorrer da história.

Um grande passo no sentido do reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes foi a sanção, em 1990, da Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 13 de Julho de 1990

³ *Rehabilitation International* (RI Global) é uma ONG criada em 1922 nos EUA e que congrega pessoas deficientes, pesquisadores, agências de governo e pessoas interessadas em defender a melhoria da qualidade de vida da pessoa deficiente.

(ECA, Lei nº8069/90 - Anexo 6). O Estatuto é uma referência mundial com legislação destinada a proteger a criança e o adolescente e estabelece aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade da matrícula dos filhos na rede regular de ensino pública ou privada. Em relação à criança deficiente, o capítulo 4º - Art. 54 estabelece que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (ECA,1990).

Posteriormente, no plano internacional, em 1994, a Declaração de Salamanca (Anexo 2) define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influí nas políticas públicas da educação. Desde então, tem sido construída a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, pelo Ministério da Educação – MEC. (KASSAR,1999).

A Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 1994 (Anexo 12) é o marco orientador do processo de “integração instrucional” e condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem necessidades educativas especiais. A política define 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 estudantes ditos normais” (p.19). Esse documento tem como norteadores a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96 – anexo 1) estabelece o direito de todos à educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o art. 2º sobre os princípios da educação nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB,1961).

O compromisso do governo, com a criação de políticas públicas que beneficiam as pessoas com deficiência, é garantir a efetivação da inclusão social por meio de recursos e de atendimento de qualidade no cenário educacional. É destaque na construção dessas políticas, o decreto nº 3298/99 (anexo 12), que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta, por sua vez, compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social,

à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros direitos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Ainda em 1999, realizou-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, cujo texto final foi aprovado pelo Congresso Nacional e internalizado no Brasil, em 2001, por meio do Decreto nº 3.956/2001 (anexo 13). O documento indica que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, toda diferenciação ou exclusão, com base na deficiência, que possa impedir ou anular o exercício desses direitos. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O início do século XXI está marcado por importantes iniciativas para a promoção e pela defesa dos Direitos Humanos no Brasil e, de maneira especial, dos direitos das pessoas com deficiência. A realização das Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência⁴, organizadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e pela Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e a ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2007, e internalizada por meio do Decreto nº 6.949, de 2009, colocaram o tema em um novo patamar no país. A Convenção prevê o monitoramento periódico e avança na consolidação dos direitos humanos, ao exigir que o Brasil relate a sua situação e, com coragem, reconheça que, apesar do muito que já se fez, ainda há muito o que se fazer.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB2 (anexo 12) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, e criminaliza a recusa em matricular crianças com deficiência.

O Ministério da Educação (MEC), em 2003, cria o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que forma professores para atuar na disseminação da educação inclusiva. O objetivo desse programa é disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros; sensibilizar e envolver a sociedade

⁴ 1º Conferência, em 2006; 2ª Conferência, em 2008; 3ª Conferência, em 2012; 4ª Conferência, em 2016.

e a comunidade escolar, em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

No plano regional, o ano de 2004 foi declarado o Ano Ibero-americano das Pessoas com Deficiência pelos países participantes da XIII Cúpula Ibero-americana, realizada na Cidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, nos dias 14 e 15 de novembro de 2003. O Brasil foi signatário do acordo firmado nesse ano, tornando-se um dos países responsáveis pela divulgação e implementação de ações que promovam a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, tanto no âmbito do Governo Federal como no raio de ação dos Estados e Municípios. Outros pontos foram acordados, como o reconhecimento da diversidade cultural como um valor fundamental da comunidade ibero-americana, a necessidade de fomentar políticas públicas que incrementem a produção de bens e serviços culturais e a defesa dos direitos e da identidade própria das culturas originárias da América. (LANNA JÚNIOR, 2011).

Em junho de 2006, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), reunida em São Domingo, na República Dominicana, aprovou a Declaração do Decênio das Américas das Pessoas com Deficiência (2006-2016) e criou um grupo de trabalho para elaborar um Programa de Ação. A partir disso, a OEA estabeleceu o período de 2006 a 2016 como a Década das Américas das Pessoas com Deficiência – pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. Desde então, a organização vem estimulando os países que a integram a preparam seus programas de ação destinados à promoção da cidadania e qualidade de vida desse segmento. Os Estados acordaram que, até o ano de 2016, deveriam apresentar avanços significativos na construção de uma sociedade inclusiva, solidária e baseada no reconhecimento do exercício pleno e igualitário dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, e que as pessoas com deficiência fossem reconhecidas e valorizadas por suas efetivas colaborações em melhorias em sua comunidade, seja urbana ou rural. (LANNA JÚNIO, 2010).

Apesar de inúmeros instrumentos legais que asseguram os direitos das crianças com deficiência, muito se tem que avançar, pois várias instituições não fazem valer esses direitos. Assim como vários são os debates no Congresso, em nível federal; nas assembleias, em nível estadual e municipal, para estabelecer as diretrizes em relação à pessoa deficiente. Porém, é necessário efetivar os direitos das pessoas com deficiência em relação às questões sociais, educacionais, econômicas e políticas para sustentar a capacidade de intervir e promover a cidadania dessa população expressiva no âmbito educacional.

2.2 A legislação brasileira e o deficiente: educação e acessibilidade

Neste capítulo serão abordadas as principais leis relacionadas à inclusão da criança deficiente no contexto escolar.

2.2.1 Educação

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos. Dessa forma, assume o foco central no debate acerca do papel da sociedade e da escola na superação da exclusão e tem como objetivo garantir os direitos sociais de cada criança previstos na Constituição de 1988, aumentando, assim, os desafios e as responsabilidades do sistema educacional (ROCHA, M., p.93, 2009). A partir de então, outros instrumentos legais foram estabelecidos, regulamentando dispositivos constitucionais relativos a essa subpopulação.

Com relação à inclusão das pessoas portadoras de deficiência, existe uma legislação extensa no âmbito nacional e internacional para defender e garantir a sua efetivação. Nos textos legais, em qualquer país do mundo, há garantido às crianças o direito à educação básica (Cury, 2002). Concordando com a colocação de Cury (2002), o ensino primário é um direito imprescindível do cidadão e é um dever do estado torná-lo acessível a todos, às crianças sem deficiência e à criança deficiente.

Na Educação Inclusiva destacam-se crianças com deficiências sensoriais (auditiva e visual) e mentais, com transtornos severos de comportamento ou condutas típicas (incluindo quadros de autismo e psicoses), além daquelas com deficiências múltiplas (paralisia cerebral, surdez, cegueira e outras condições), que, de acordo com as leis vigentes, devem ser incluídas na rede regular de ensino.

A inclusão não significa apenas transferir o aluno da escola ou classe especial para a classe comum, mas sim incluir todas as pessoas, independentemente de seu físico, nível socioeconômico ou cultural em salas de aula, e, assim, atendendo-se às necessidades de todas elas.

Na mesma linha de pensamento, Sasaki (1997, p.41) define inclusão:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997).

As leis de inclusão têm como objetivo a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva embasada na ideia de uma sociedade que valoriza a diversidade. No texto a seguir estão relacionadas as principais leis ligadas à inclusão no contexto escolar.

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, a qual garante à criança com deficiência o direito à educação, preferencialmente na escola regular, ou seja, a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (LDB 4024, 1961, art. 88).

A Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, oficializa as convenções de braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o código de contrações e abreviaturas braille. Nos dez anos seguintes, particularmente em 1971, há um retrocesso jurídico, pois a Lei de Diretrizes e Bases de nº 5692/71 determina “tratamento especial” para crianças com deficiência física ou mentais e aos superdotados. Surgem articulações que objetivam propor uma educação crítica de cunho social e político, que teria por objetivo contribuir na superação das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. (FLACH, 2011).

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado administrativamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ele foi o primeiro órgão público, no âmbito federal, responsável pela regulamentação da política nacional relativa à educação dos considerados “excepcionais”. Sua finalidade era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive do ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência, para alunos com problemas de conduta e para os superdotados. (LIMA, 1998, p. 42).

A emenda constitucional nº 12 de 17 de outubro de 1978, garantiu aos deficientes a igualdade, a acessibilidade, além da integração social. Além disso, suprimiu barreiras arquitetônicas e determinou a eliminação do preconceito. (ARAÚJO, Luiz, 2001). Dentro do processo de redemocratização do país, a discussão da nova Carta Magna, de 1988 contribuiu para avanços na inclusão de pessoas deficientes. No texto aprovado, o art. 205 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com

a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Capítulo 3º – Da Educação, Cultura e Desporto – da Magna Carta (art. 208) subscreve: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

De 1823 a 1988, a inclusão nas cartas magnas do direito à educação foi sendo ampliada, partindo da gratuidade do ensino primário, na Constituição Imperial de 1824 (FÁVERO, 2001), até uma abrangência maior na atual Constituição com todas as Emendas Constitucionais (BRASIL, 2002).

Na realidade, a Constituição é ampla, incluindo temas que, anteriormente, ou estavam ausentes ou eram tratados de forma tímida pela legislação ordinária. Socialmente, todos têm direito à educação a ser prestada pelo Estado que, para tanto, deve organizar os serviços educativos, oferecendo-os de acordo com o estabelecido pelos princípios e normas da Constituição. (BOAVENTURA, 1997).

No ano seguinte, é sancionada a Lei nº 7.853/89 (Anexo 22), que tem por objetivo garantir às pessoas com deficiência a sua integração social: “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”. Esse documento tem como norma geral assegurar aos deficientes direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e à previdência social. No item “educação” se prevê a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, prevendo reclusão de 1 a 4 anos de prisão e multa a dirigentes de ensino público ou particular que se recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula do aluno.

Outros pontos de avanço na legislação podem ser destacados, como a Instrução nº 1, de 24 de janeiro de 1992 (MEC), que tinha por objetivo orientar sobre o atendimento a alunos portadores de deficiência ou de necessidades educacionais especiais. Agregue-se ao conjunto de normas jurídicas o Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, que lança a Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96 – Anexo 1), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, é a mais importante lei do sistema educacional, pois traz as diretrizes gerais da educação brasileira, seja ela pública ou privada, e estabelece o direito de

todos à educação, sendo dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o art. 2º sobre os princípios da educação nacional:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996).

Em 2001 o Ministério da Educação elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, MEC, 02/2001), que têm como objetivo orientar os sistemas educacionais em relação à educação do aluno deficiente na sala comum das escolas da rede regular e oferecer atendimento ao estudante com deficiência (Art.2º/MEC/SEESP 2001).

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (CNE/CEB, 2001).

A Lei nº 10.845 de 2004 (Anexo 18) instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Quanto aos avanços relacionados à pessoa com deficiência, o Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (Anexo 16), aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, a partir do qual se consolidam os alicerces da primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais. O objetivo do programa desenvolvido pelo governo federal é dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes e criar novos meios de construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil. O PNDH institui a efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório; além de ter concretizado a promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito à opinião e participação, bem como à garantia da igualdade na diversidade; dentre outras providências. A estratégia relativa ao tema Desenvolvimento e Direitos Humanos é centrada na inclusão social e em garantir o exercício amplo da cidadania, garantindo espaços consistentes às estratégias de desenvolvimento local e territorial.

Seguindo a diretriz de inclusão e acessibilidade, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (Anexo 17), institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Plano

Viver sem Limite”, no qual se garante um sistema educacional inclusivo, bem como equipamentos públicos acessíveis para pessoas com deficiência.

A última legislação aprovada no Congresso Nacional sobre o tema foi a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Cabe aqui o registro da ação do Ministério Público Federal, que, em 2004, preparou o documento: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Esse texto apresenta de forma acessível a legislação em vigor na época e tem com objetivo principal divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional, ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004).

Nesse mesmo ano (2004) é lançada pelo MEC a “cartilha” com o título “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão da criança deficiente na área educacional. Esse documento dá referências para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender ao conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos com deficiência. A cartilha aborda aspectos jurídicos principalmente em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como as leis relacionadas à educação, orientações pedagógicas: mudanças na organização das escolas, práticas de ensino, tipos de atividades e processos pedagógicos.

Na mesma direção adotada no plano federal, no Estado de Minas Gerais, foi estabelecido um conjunto de normas para a inserção educacional do deficiente. Vale destacar a Resolução SEE/MG nº 24, de 10 de fevereiro de 1999, que estabelece normas para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, mediante cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação e as instituições especializadas sem fins lucrativos.

Posteriormente, a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE nº 151, de 18 de dezembro de 2001, dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas e dá outras providências em relação ao ensino, às crianças sem deficiência e às crianças com deficiências; o seu art. 30 diz que

“A educação especial destina-se a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e é oferecida em escolas regulares, em instituições especializadas e por meio de serviços de apoio, complementares e suplementares. As escolas devem prever no Regimento Escolar estratégias de desenvolvimento curricular diferenciadas para atender às necessidades especiais dos alunos.” (RESOLUÇÃO SEE/MG, nº 521, art.30).

Em 1999, a criação do cadastro escolar para todos os alunos, deficientes ou não, por meio da resolução nº 96 da SEE, veio facilitar a identificação daqueles com necessidades especiais. Tal procedimento foi ampliado para a rede municipal de Belo Horizonte, por meio de resolução conjunta entre estado e município (Resolução Conjunta nº 9, 31 de julho de 1999 - SEE/MG – SME/BH), que estabelece normas para a realização do cadastro escolar da rede pública de ensino de Minas Gerais para todos os alunos, deficientes ou não, nos diferentes níveis de ensino na rede pública de Belo Horizonte e dá outras providências.

No âmbito do município de Belo Horizonte, em 19 de janeiro de 2005, foi instituída a Lei nº 9.078 (Anexo 20), que estabelece a política da pessoa com deficiência e garante o exercício da sua cidadania, bem como os direitos individuais e coletivos; assim, assegura o acesso da pessoa com deficiência a serviços públicos fundamentais, como educação, saúde, esporte e lazer e o atendimento de suas necessidades especiais; além da acessibilidade de pessoa com deficiência no meio urbano; e outras providências.

2.2.2 Acessibilidade

Além da ponderação sobre os avanços da inclusão das crianças deficientes nas escolas, é importante considerar também a acessibilidade, que constitui um aspecto importante na qualidade de aprendizagem do aluno deficiente. Sendo assim, esse texto abordará as principais questões da acessibilidade no contexto escolar. A acessibilidade constitui um fator muito importante para o exercício da cidadania, contribuindo para a interação e para a inclusão no espaço escolar. Cada criança é única e precisa conviver com toda a sociedade, principalmente com outras crianças na escola. Ter acesso a escolas sem restrição é um direito de todas as crianças, sejam elas cegas, surdas, com deficiência motora ou múltipla. (BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008). A maioria das edificações das escolas públicas são antigas e sem estrutura de acessibilidade, principalmente para os cadeirantes e para as crianças com mobilidade reduzida. Portanto, são necessárias reformas de adequação para acessibilidade como colocação de rampas, corrimãos, barras de apoio, dentre outras providências para melhor acolhimento dessas crianças.

Um dos maiores problemas de acessibilidade nas escolas são as edificações, considerando-se a infraestrutura e a utilização dos mobiliários escolares. As barreiras arquitetônicas são os maiores empecilhos para as crianças com deficiência, pois não apenas dificultam, mas, muitas vezes, impedem sua inserção no contexto escolar.

Segundo Manzini (2008), desde 1998 o termo “acessibilidade” é utilizado na legislação brasileira, primeiramente no Projeto de Lei nº 4.767/98 (Anexo 21), em que é definido como “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 mobilidade reduzida.” (BRASIL, PROJETO DE LEI nº 4.767, 1998).

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro 2000 (anexo 23), estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, na mobilidade urbana, na construção e reforma dos edifícios. (BRASIL, Lei nº 10.098, 2008).

Em 2004, o Decreto nº 5.296, regulamentando as leis nº 10.048 e nº 10.098, ambas de 2000, cria no âmbito do Ministério das Cidades o “Programa Brasil Acessível”, que tem como objetivo estimular e apoiar governos municipais e estaduais a desenvolver ações que garantam a acessibilidade para pessoas com restrição de mobilidade aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas. (MANZINI, 2004). No âmbito das escolas, busca-se possibilitar o acesso de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, toda a escola deve eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, tendo ou não alunos com deficiência matriculados no momento.

No âmbito do município, é de grande importância fazer uma análise da acessibilidade nas escolas municipais, pois é no dia a dia das escolas que os problemas aparecem e, na maioria dos casos, os improvisos acontecem para resolver momentaneamente o problema de acessibilidade; logo, a inclusão se dá com sucesso somente se a escola tiver uma infraestrutura acessível. No capítulo a seguir, pretende-se expor o direito à cidade e o direito à educação, visando subsídios que permitam entender como se processou a evolução desse direito.

2.3 Deficiente: direito à cidade, direito à educação

Este ítem aborda a história da educação em Belo Horizonte, seguindo a evolução dos

marcos mais importantes em relação à educação sob a ótica da inclusão e o direito à cidade e à educação. Alguns temas sobre a inclusão foram abordados no capítulo de legislação, onde se mostra que no decorrer do tempo a inclusão vem vencendo desafios perante a sociedade.

As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (...) As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nem um nem outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. Ou às perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas na boca da Esfinge. (CALVINO, Ítalo, As cidades invisíveis, p. 44).

O “Direito à cidade”, de acordo com Henri Lefebvre (1968), é “um direito de não exclusão da sociedade urbana das qualidades e benefícios da vida urbana”, ou seja, é o resultado das relações dos seres humanos, tornando um espaço dinâmico onde há grande integração material e vida humana. Dessa forma, a cidade passa a existir e a corresponder às necessidades das pessoas que convivem nela; assim, o espaço da cidade se materializa e recebe vida através das relações humanas. A cidade é um espaço onde os habitantes reúnem valores, criam vínculos, formam redes urbanas, tornando dinâmicos os espaço, ou seja, a relação física da cidade se efetiva pela ação do homem e transforma-se em espaço de produção de relações sociais, fixada em cada lugar, em cada construção. (VEIGA, C.,1994).

Ainda de acordo com Henri Lefebvre, “a cidade é projeção sobre o espaço de uma sociedade, com sua cultura, suas instituições suas éticas, seus valores, suas bases econômicas e suas relações sociais”. (PASSOS, 2011).

Ao se retomar a construção da cidade de Belo Horizonte, em 1894, verifica-se a transformação do antigo arraial em cidade-capital, onde se dissemina a produção de um novo tempo, ou seja, a construção de novas relações de propriedades, novas culturas, novas funções, novas experiências sociais e urbanas, produção do sujeito educado e civilizado, deixando para trás problemas vivenciados no final do século XIX, os marginalizados, pobres, loucos e “os deficientes”.

A nova capital de Minas Gerais, Cidade de Minas, foi arquitetada e construída como ruptura com o passado. Ouro Preto, segundo coronistas da época, era um símbolo, ou seja, representava um povo “doentio; magros, amarelos, defeituosos, aleijados e raquíticos, de “reputação duvidosa” e “hábitos suspeitos”. (VAGO, 2000). Nessa “cidade modelar” não caberia “o deficiente, nem o tortuoso, nem o estreito, nem o baixo, nem o deselegante”. (VAGO,

2000). Alguns anos após a sua inauguração, Belo Horizonte⁵ sofreu as consequências das instabilidades políticas e econômicas do jovem regime republicano iniciado em 1889, no qual os militares desejavam a formação de um governo com um poder executivo forte, que comandasse os demais poderes e os cafeicultores, em sua maioria paulistas, desejavam uma república federativa que preservasse a autonomia dos estados. Essas contradições se refletiram na crença de intelectuais e políticos republicanos mineiros de que a construção de uma Nação e de um Estado prósperos dependia, em boa medida, de se lançar mão da escola como recurso mais civilizado.

Diante desse cenário, tornou-se propícia a legitimação de uma pedagogia moderna, a começar pelas crianças. A intolerância da população local em relação à instabilidade política e econômica exigia um novo modelo escolar, que começou a se materializar com a reforma do ensino primário promovida em 1906, durante o governo de João Pinheiro (1906-1910), por meio da Lei nº 439, de 28/09/1906, que dispunha sobre a reforma do ensino primário, normal e superior. Instituía também as categorias de classe dos funcionários (diretor, inspetor e professor) com seus respectivos papéis dentro do contexto da escola pública mineira. (OLIVEIRA, 2013).

A grande novidade consistiu na instituição dos grupos escolares, não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, mas para intervir o quanto mais profundo na educação das crianças, especialmente daquelas provenientes de populações pobres: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência. Mais que instruir, era preciso educar, imbuir novos hábitos culturais às crianças e, ao mesmo tempo, prepará-las para a sua inserção nas práticas do trabalho. A escola constituiu “uma das faces educadoras e civilizadoras das populações pobres”. (VAGO, 2000).

Belo Horizonte, como nova capital de Minas Gerais, revelou a produção de um novo tempo, construção de novas relações, novas referências de culturas, novas relações com as propriedades. Houve reordenamentos impostos pela intenção modernizadora e racionalizadora em coerência com a visão capitalista da época. Havia um assentamento de classes elitizadas, de classes trabalhadoras e daqueles que não se enquadram em nenhuma classe, como os pobres, loucos, deficientes e mendigos, que eram excluídos dos espaços predeterminados e causavam um incômodo para as novas relações de produção. (VEIGA, 1994).

A exclusão social em Belo Horizonte foi consequência do planejamento que deu origem à cidade, que impôs um padrão de ocupação do espaço, negando um lugar para morar à parcela

⁵ Em 1906, o então governador João Pinheiro atendeu à solicitação dos habitantes da capital e mudou oficialmente o nome da “Cidade de Minas” para “Belo Horizonte”.

significativa de seus habitantes. (LIBERATO, 2009). A segregação sócio-espacial decorre da divisão do espaço urbano entre integrados (incluídos) e não integrados (excluídos), sendo percebida com maior clareza nas grandes cidades, pois concentram o maior número de indivíduos. Nesse sentido, a segregação sócio-espacial existente nas cidades é indicativa de que os locais, dentro da arquitetura urbana, são previamente estabelecidos e desigualmente apropriados. (LIBERATO, 2009).

De acordo com Dupas (2000), a exclusão social é multidimensional e possui categorias complexas e heterogêneas. Deve-se ter claro que o que denomina várias exclusões são as causas estruturais e/ou contextuais, seja política, social, psicológica, cultural, pedagógica, etc.

Nas grandes cidades, como Belo Horizonte, a exclusão se materializa, pois o espaço, enquanto alicerce, como os demais alicerces sociais (SANTOS, 1979), guarda semelhança com o sistema político, econômico, educacional, social e cultural prevalecente. Desse modo, o espaço e a espacialidade possibilita identificar e analisar as relações sociais vivenciadas.

A partir da perspectiva da construção de uma nova cidade, que também incluía a “produção” de um novo cidadão civilizado e educado, é importante nos reportarmos ao conceito do que é “cidadania”, que, de acordo com Marshall (1967),

“se refere a um status que permite ao indivíduo a participação integral na comunidade política e na herança social, processo cuja efetivação depende em larga medida da construção de um sentimento de pertencimento, capaz de conectar os indivíduos à comunidade mais ampla, esta circunscrita nos limites do Estado-nação”. (MARSHALL, 1967).

A partir desse conhecimento, a cidadania e a educação se articulam e se apropriam da cidade. Esse novo marco gera entendimentos como também conflitos. De um lado o projeto de uma sociedade ideal e de outro as relações sociais de um mundo real. Historicamente, sabe-se que o estreitamento entre cidade e cidadão encontra dificuldades que são maiores para aqueles portadores de alguma deficiência. Estes se deparam com situações de pouca inserção e profunda exclusão em relação, dentre outros, à participação política, mercado de trabalho, educação, lazer...

Belo Horizonte, mesmo antes de se abrir para as expansões que irão acontecer de forma desordenada, já segregava as camadas pobres que não se viam contempladas no projeto original com um espaço específico. Elas existiam de fato, mas não tinham seu direito à cidade reconhecido. Isso se via refletido nos espaços escolares em que no seu novo molde de educação introjetavam crianças julgadas superiores, com modos civilizados, excluindo os alunos “doentes, afetados por molestias contagiosas incuráveis” e “os loucos”. (VAGO, 2000). Esses

indivíduos eram renegados a instituições especializadas ou simplesmente não tinham acesso à instrução formal.

Já se detectava, desde a construção de Belo Horizonte, de acordo com Faria Filho (1998), que a cidade não refletia apenas um projeto político e econômico, mas também um projeto pedagógico. No entanto, o movimento de afirmação social da escola não ocorreu de forma harmônica e consensual, houve necessidade de civilizar as populações pobres e suplantar a resistência familiar, pois a participação das crianças em pequenos afazeres domésticos era importante ou porque eles estavam nas ruas vadiando, e, nesse caso, seria uma questão social e não familiar. Então, não caberia civilizar a família, mas, sim, civilizar uma cultura. Assim se configuravam grandes problemas à baixa frequência, bem como à não aceitação imediata da legitimização da escola. (VAGO, 2000).

Segundo Faria Filho (1998), grupos escolares significaram a estruturação de um espaço adaptado a uma função específica. A construção desses grupos era realizada de uma maneira que se impusessem, por conta da sua arquitetura, aos demais edifícios. Havia uma relação da educação escolar com a cidade, com os espaços urbanos, com os prédios e a com a população.

A instalação dos grupos escolares veio afirmar essa nova cultura escolar do novo projeto republicano, ou seja, a região central, considerada limpa, planejada, recebeu imediatamente (1907), dois grupos escolares, apenas dois meses após a reforma do ensino. Foi por essa região que se iniciou a construção dos sumptuosos prédios para abrigar os grupos escolares. Na região periférica de Belo Horizonte – onde moravam as populações pobres, o primeiro grupo escolar demorou cinco anos para ser construído. Durante esse tempo continuou-se contando com “escolas isoladas”, que eram classificadas como “pardieiros”. (VAGO, 2000).

Belo Horizonte trazia ares de legitimidade ao próprio projeto educativo que se implantava. Na área central, habitantes da *cidade*, onde os cidadãos tinham escolas sumptuosas; mas também existiam as áreas periféricas, habitantes da *não-cidade* – portanto, não-cidadãos –, grande parte das crianças pobres ficou excluída da nova reforma escolar que surgia.

Com essa reforma, depositou-se a esperança de realizar uma “transformação de costumes” nas crianças, especialmente nas filhas de populações pobres, procurando, ao mesmo tempo, destruir seus hábitos de origem e implantar-lhes maneiras consideradas civilizadas. Houve uma revolução na formas de se organizar e ocupar os espaços; na distribuição dos tempos escolares; nas diferentes disciplinas dos programas de ensino. (VAGO, 2000).

2.3.1 Cidade e Escola

De acordo com RAMA (1985), a capital mineira segue uma tradição secular, a chamada “*Cidade das letras*”, projetada, desenhada, representada simbolicamente; antes mesmo de sua construção, a cidade irá representar toda uma tradição na forma de lidar não apenas com a natureza e com o mundo físico, mas também com os seres humanos, com sua cultura e com os conflitos inerentes às sociedades desiguais.

Belo Horizonte foi uma cidade pedagogicamente planejada e construída. A cidade, sua aparência, sua forma de distribuir e controlar a população – tudo isso deveria servir de elemento educativo, principalmente para as populações pobres e trabalhadoras. (RAMA, 1985). A nova cultura escolar não tinha lugar para o saber produzido pelas populações pobres, e sim para os habitantes da cidade moderna, de um Estado e de uma Nação que aspiravam ao progresso. O programa prescrito legalmente para o ensino primário incluía as disciplinas de “Leitura, Escripta, Lingua Patria, Arithmetic, Geographia, Historia do Brasil, Instrucção Moral e Civica, Geometria e Desenho, Historia Natural, Physica e Hygiene, Trabalhos Manuaes e Exercicios Physicos”. (VAGO, 2000).

A educação escolar primária era defendida pelos republicanos como um dos principais meios de produzir os cidadãos e trabalhadores. A escola primária republicana instaurou ritos, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. (SOUZA, 1998, p. 241).

“A popularização do ensino, a formação do cidadão, a educação moral fundada na perspectiva política e social, bem como a estatização da escola e a renovação pedagógica são faces de um mesmo processo político e cultural [...]” (SOUZA, 1998, p. 284).

A Reforma João Pinheiro de 1906, numa perspectiva de historicidade e enquanto pretenção de estabelecer uma diretriz para a escola pública mineira no início do século XX, assumiu a memória educacional construída e expressa em análises, explicações e interpretações sobre a escolarização.

A institucionalização jurídica do grupo escolar ocorreu com a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, na qual o Art. 1º prescreveu o seguinte: “Fica o Governo de Minas Geraes auctorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica”; e o Art. 3º previa que o “ensino primário, gratuito e obrigatório, será ministrado em: I – Escolas isoladas, II – Grupos escolares, III – Escolas-modelo annexas às escolas normaes”. (MINAS GERAIS, 1906, p. 20 –21).

O Regulamento da Instrucção Primaria e Normal do Estado de Minas, de 16/12/1906,

esclarece as diretrizes para a instalação da educação escolar para todo o Estado de Minas Gerais: “Para a disseminação de escolas isoladas e de grupos escolares serão de preferência atendidas as localidades que corresponderem aos intuitos do governo, oferecendo ao Estado prédio onde o ensino se possa exercer de modo conveniente e eficaz.” (MINAS GERAIS, Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas, 1906, p. 7).

Os Grupos Escolares na Capital foram instalados na região central – considerada a “cidade” – no início do ano letivo de 1907, apenas dois meses após a publicação do Regulamento. O primeiro Grupo Escolar da capital, o Grupo Barão do Rio Branco, começou a funcionar em 01 de fevereiro de 1907 e ocupou o prédio da Secretaria do Interior. A primeira turma era composta por 230 alunos e, no ano seguinte, eram 738 crianças, com idades entre 07 e 10 anos, que ali estavam matriculadas. O segundo grupo, criado no mesmo ano, foi instalado em um quartel da polícia desativado. A primeira instituição pré-escolar de Minas Gerais, foi estabelecida pelo governo estadual por meio do Decreto nº 2.287, publicado no jornal oficial de Minas Geraes, no dia 4 de novembro de 1908. Tal decreto criou a Escola Infantil Delfim Moreira, destinada às crianças de ambos os性os, com idade entre 4 e 6 anos, com o objetivo de desenvolvê-las intelectualmente e prepará-las para a educação.

Os critérios para a constituição da população escolar também indicam o limite do projeto republicano de levar a educação a todos os cidadãos. O regulamento do ensino de 1911, por exemplo, excluiu do conceito de alunos “os doentes, afetados por molestias contagiosas incuráveis e os loucos”. Esses indivíduos deveriam estar em instituições especializadas, ou simplesmente ser excluídos.

A construção da escola está intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade e da reformulação possível da República. É impossível, pois, pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública belorizontina daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano. (FARIA FILHO, 1998).

De acordo com Souza (1998), os grupos escolares eram construídos como verdadeiros templos do saber e compunham, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos. Os grupos escolares alteraram não só os aspectos físico-espaciais, mas a própria estrutura espacial e provocou a formação de novos modos de condução da educação pública.

A expansão do sistema municipal de educação, via construção de novas unidades, teve início nos anos 1950. Até o ano de 1969 apenas 21 escolas constituíam a rede municipal. A partir de 1970, acompanhando o processo de crescimento urbano pelo qual passou o Brasil, 160 escolas foram construídas em Belo Horizonte (AMORIM, 2010), o que pode ser verificado na

Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Número de escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte por década de construção 1940-2000

DÉCADA	ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL
1940	01
1950	15
1960	05
1970	58
1980	42
1990	52
2000	09

Fonte: SMED, 2008.

A partir da década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, os grupos escolares chegam ao fim, sendo incorporados às escolas de 1º Grau. A nova forma escolar constitui uma estratégia do governo para ampliar o tempo de escolaridade obrigatória no país, com um mínimo de gastos. O novo formato está fundamentado na reorganização dos tempos e espaços, fazendo a ligação entre a infância e os tempos de escolarização.

O objeto “geográfico” desse trabalho situa-se na confluência e interação permanente dessas estruturas, pois “(...) as relações sociais e espaciais são dialeticamente inter-reativas, interdependentes, (...) as relações sociais de produção são formadoras do espaço e contingentes ao espaço (ao menos na medida em que antes de qualquer coisa mantenhamos uma visão do espaço organizado como sendo socialmente construído)”. (SOJA, 1993, p. 103).

Concordando com Gomes (1997, p. 38), a afirmação de que “o objeto da geografia é (...) [o] espaço, que simultaneamente é disposição física das coisas e práticas sociais que ali ocorrem”, é que foi efetivada a análise sobre o espaço como objeto da Geografia, que, desde suas origens mais remotas, sempre foi pluralista, tanto em sua temática quanto em sua abordagem (AMORIM, 2005). A abordagem utilizada nesta investigação será a Geografia Urbana, que estuda espaço urbano da cidade de Belo Horizonte.

Com base em Hato (2010), é necessário analisar as relações da educação com o espaço geográfico, ou espaço social, ambiental, com suas políticas e práticas de sustentabilidade ambientais adequadas para cada local.

A proposta deste trabalho é investigar uma parcela do universo das deficiências, concentrando as análises nas regionais de Belo Horizonte. Em relação à população estudada, o esforço foi dirigido para as crianças, de 5 a 14 anos, com deficiência motora. Buscar-se-á identificar as escolas com maior número de crianças deficientes matriculadas, verificando as condições de acessibilidade.

A educação atualmente é uma prioridade na sociedade brasileira, e conseguir dados da população em idade escolar, principalmente sobre a criança deficiente, é imprescindível para a adequação das políticas públicas em relação ao ensino.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o desenvolvimento de indicadores que colaborem para o conhecimento da realidade educacional do país, da região, do município é uma necessidade permanente. A partir dessa necessidade, o INEP publicou, em 2000, o documento “Geografia da Educação Brasileira”, reunindo os principais indicadores educacionais do país por regiões geográficas e estados, voltados para a divulgação de estatísticas sobre a realidade do ensino.

Esses indicadores contribuem para o conhecimento da realidade educacional do país e para a melhoria da qualidade da educação. “Os levantamentos estatísticos produzidos têm mostrado a situação do sistema educacional no Brasil, para que os gestores possam planejar e desenvolver políticas mais eficazes para melhorar as condições de ensino”. (INEP, 2000). O texto aborda o contexto “sociodemográfico”, no qual aspectos sociais, econômicos e demográficos interagem com as variáveis educacionais.

Outro tema abordado são as “Condições de Oferta”, que mostra a infraestrutura física das escolas, situação salarial dos professores e qualificação dos recursos humanos disponíveis. De acordo com as estatísticas do INEP, em 2008, 31% das escolas tinham alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades incluídos em classes comuns, em 2016 essa proporção foi ampliada para 57,6%. Pode ter contribuído para essa ampliação, dentre outros motivos, a busca por um novo padrão de igualdade na oferta do ensino fundamental obrigatório, mediante garantia da universalização do acesso e promoção de ações para corrigir desigualdades sociais, econômicas e regionais. Em relação à infraestrutura, de acordo com o Educacenso, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida estava disponível em 48% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 38,7%.

Em 2016 havia 48,8 milhões de matrículas nas 186,1 mil escolas de educação básica no Brasil. A rede municipal detém 46,8% das matrículas na educação básica, sendo que Minas Gerais tem o menor percentual de participação da Rede Municipal. (INEP, 2016). Mesmo com os avanços, muitos desafios educacionais devem ser enfrentados pelo governo; dentre eles, garantir a universalização do acesso ao ensino obrigatório e melhorar as condições físicas das escolas. (INEP, 2000).

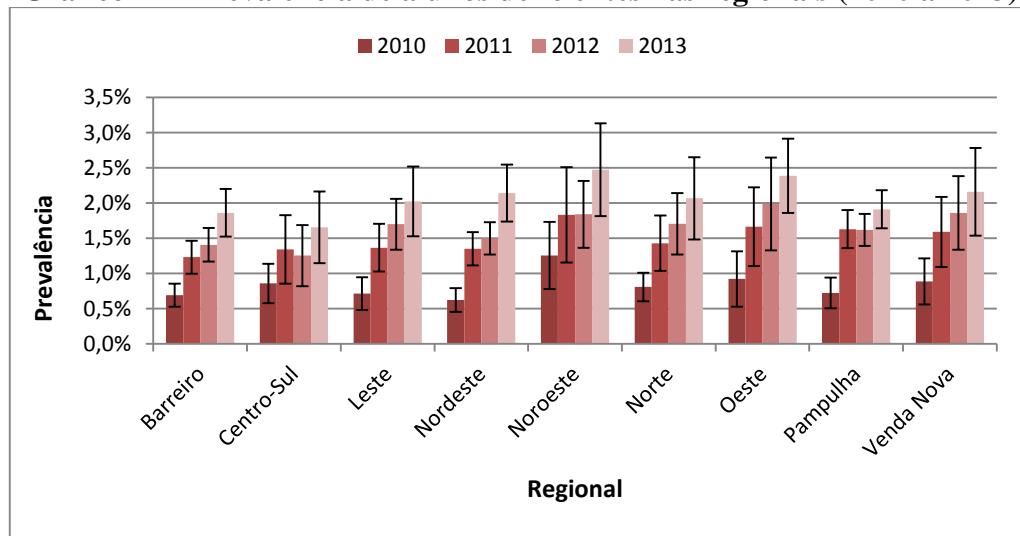
O INEP fornece informações sobre o número de alunos por tamanho de escola, número médio de alunos por turma, analfabetismo, qualificação dos docentes e até o salário por federação; porém, não aborda situações específicas, como criança deficiente na escola, acessibilidade versus infraestrutura.

Os dados apresentados no levantamento do INEP, em 2008, indicavam que 54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) estavam matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, e o restante 46% formava o alunado da educação especial em instituições de educação especial e classes especiais. Esse dado revela a transformação que está ocorrendo na gestão das escolas brasileiras e que os sistemas educacionais têm buscado a efetivação da garantia do direito à educação, enquanto um direito humano e constitucional. Esse processo, que implica a luta pelo direito à diferença, marca um contexto de avanços que pode ser observado na movimentação das matrículas.

A partir desses índices sobre a deficiência no Brasil, remete-se a Belo Horizonte, promovendo um aprofundamento sobre informações mais recentes sobre as pessoas com

deficiência. O Gráfico 1 a seguir apresenta as prevalências⁶ de acordo com as deficiências no período em que foi realizada essa investigação, com intervalo de confiança (Apêndice C).

Gráfico 1 - Prevalência de alunos deficientes nas regionais (2010 a 2013)



Fonte: INPEP, 2013.

Avaliando o gráfico, pode-se afirmar que houve, no período considerado, um crescimento da prevalência de alunos deficientes por ano nas escolas municipais de Belo Horizonte, principalmente na regional Noroeste, seguida pela regional Oeste e Venda Nova. Tomando como base esse crescimento das matrículas das crianças deficientes na cidade de Belo Horizonte, pode-se observar, na Tabela 2 a seguir, os alunos matriculados no ano de 2014.

Tabela 2 - Número de alunos deficientes no município de Belo Horizonte matriculados por dependência, segundo nível educacional 2014

Número de alunos matriculados em 2014						
Município	Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)				
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio
Belo Horizonte	Estadual	16	3	1253	704	366
	Federal	0	0	2	2	4
	Municipal	303	378	1807	1135	1
	Privada	70	101	847	305	102
	Total	389	482	3909	2146	473

Fonte: INEP – Junho de 2016.

Pode-se verificar que no “anos iniciais” há um maior número de alunos matriculados,

⁶ Prevalência é o número de alunos com deficiência dividido pelo número de alunos sem deficiência.

sendo que nos “anos finais” há um decréscimo nas matrículas efetuadas. Esse aumento de número de matrículas nas escolas municipais pode ser devido à escolha da família, uma vez que essas instituições municipais possuem profissionais (auxiliares educacionais), que acompanham as crianças dia a dia nas suas atividades pedagógicas dentro da escola. A seguir será abordada a evolução do espaço urbano de Belo Horizonte.

2.3.2 Espaço Urbano de Belo Horizonte

A abordagem utilizada nesta investigação será a Geografia Urbana, um estudo do espaço urbano da cidade de Belo Horizonte, fundada sob a evidência do conservadorismo e da exclusão de trabalhadores e dos pobres, desenvolvendo, assim, novas formas de lutas sociais. Belo Horizonte foi criada a partir de um projeto, fixado em sua planta original, de distribuição racional do espaço, segundo destinações preconcebidas. Essa ideia foi logo ultrapassada pela ocupação desordenada de áreas exteriores à Avenida do Contorno e, progressivamente, pelas alterações da área planejada anteriormente, determinada pelo crescimento da população e mercado imobiliário. (DULCI, 1996).

“Belo Horizonte surge como cidade planejada e construída para ser a capital de Minas Gerais em 1897. A partir daí começa a construir sua própria história. O projeto dividia a cidade em três principais zonas: a área central, a área suburbana e a área rural”. (LIBERATO, 2009, p.117). A área central tinha um traçado geométrico e regular, com ruas retas, formando uma espécie de quadriculado. As avenidas eram largas, dispostas em diagonal e receberiam toda a estrutura urbana de transportes, educação, saneamento, assistência médica, comércio e edifícios públicos. Seu limite era a Avenida do Contorno.

Uma vez que se realiza um estudo sobre a cidade, não se pode deixar de definir os termos “cidade” e “espaço urbano” relacionado à cidade. De acordo com Santos (1992), “cidade” é o concreto, conjunto de redes, e o espaço urbano é o que dá sentido à cidade. Na mesma linha de pensamento, Correa (1995) define o espaço urbano como um conjunto de “usos” justapostos entre si. A partir dos usos vão se definir as áreas: central, periferia, concentração de serviços, educação, atividades comerciais, indústrias, etc.

O espaço urbano de Belo Horizonte, como dito acima, pode ser analisado como um desenho geométrico, limitado inicialmente por uma avenida, como demonstra a Figura 1 a seguir. Com o crescimento demográfico e o aparecimento das camadas sociais há um aumento da ocupação dos espaços com habitação, comércio, escolas, indústrias, etc.

Figura 1 – Planta inicial de Belo Horizonte



**Fonte: Planta geral da cidade de Belo Horizonte (1895).
Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. Portal PBH.**

A área suburbana era formada por ruas irregulares e estava pendente de receber infraestrutura urbana. Por sua vez, a área rural era formada por cinco colônias agrícolas com várias chácaras e basteceria a cidade com produtos agrícolas. Mesmo com todo o planejamento dos técnicos e engenheiros, a cidade enfrentou problemas desde o início, com o crescimento demográfico, o vai e vem do trabalho, o movimento das escolas, o comércio, enfim, com a infraestrutura urbana.

Houve uma segregação espacial estabelecida na cidade pela divisão territorial do espaço urbano entre as classes sociais e os diversos grupos. Segundo Rolnik (1988), podemos identificar que o espaço urbano de Belo Horizonte deixou de se restringir a um conjunto de edificações e passou a significar periferias, subúrbios, distritos, indústrias, escolas em um movimento ininterrupto de urbanização.

Belo Horizonte, como outras cidades planejadas, dava diretriz para um futuro planejado, onde a ocupação do espaço previa a vida social e a organização política (DULCI, 1996). A distribuição funcional dos bairros, sua hierarquização segundo as categorias da divisão social de trabalho, os espaços de convivência, traduzia um projeto de organização racional da vida urbana, segundo os padrões da época. O crescimento populacional e o desenvolvimento econômico, devido aos novos tempos, revelaram logo seus imprevistos e problemas não só urbanos como também políticos.

Quando da transferência da capital da cidade de Ouro Preto, o cenário político de Belo Horizonte era bastante peculiar em comparação aos outros municípios, pois dependia estreitamente do governo estadual, sujeito ao controle dos chefes de política mineira, onde se procurava legitimar uma nova ordem política nacional, por meio de modernização e do progresso. O marco dessa nova ordem estava na preservação das estruturas sociais, econômicas, valores culturais. No entanto, o comando da administração municipal (ainda que por ordem superior) possibilitou alguns políticos construírem estratégias políticas próprias, mesmo em

uma fase em que a cidade crescia rapidamente e vivia problemas de amadurecimento urbano.

A criação da Prefeitura da antiga cidade de Minas ocorreu em 29 de Dezembro de 1897, através do Decreto nº 1088 do Governo Estadual. Nesse decreto determina que “O controle da cidade é função do estado”. De 1914 a 1930, já se manifestavam sérios problemas da cidade de Belo Horizonte escampando do planejamento original. A primeira problemática foi a moradia, que tornou-se espaço privilegiado do interesse privado na ocupação do solo.

Belo Horizonte sempre vivenciou forças opostas entre a cidade formal, planejada, idealizada e a realidade que ultrapassa os contornos e as decisões dos governos. O direito de morar e conviver englobava também interesses de pessoas que aumentavam seus lucros na expansão da cidade de uma forma “illegal”. (DULCI, 1996). Na década de 30, na periferia, surgiram novos bairros, como Lourdes, Barreiro, Nova Suíça, Gameleira, Renascença, Sagrada Família e Parque Riachuelo. A expansão da cidade ocorreu sem planejamento nem controle, com ausência de serviços básicos como luz, água e esgoto. Muitas favelas começaram a se formar. (Portal PBH, 2013).

Nos anos 40, Belo Horizonte ganhou ar de metrópole, com a criação do Parque Industrial e o fortalecimento do comércio, a expansão da cidade é mostrada na Figura 2.

Figura 2 – Belo Horizonte nos anos 40



Fonte: skyscrapercity.com (Barro Preto).

Na década de 50, Belo Horizonte caminha para metropolização devido ao crescimento urbano principalmente voltado para a construção de edifícios na área comercial. O fluxo migratório para Belo Horizonte contribuiu para esse crescimento em todas as direções, principalmente norte e oeste, devido ao seu relevo mais plano.

No relatório da SAGMACS⁷ em 1959, destacou-se a grave situação referente aos níveis de vida da população belo-horizontina em relação a equipamentos básicos urbanos (sistema de água, esgoto, condições de habitação), equipamentos de assistência médica, socorro de urgência, hospitalização, assistência à maternidade, equipamento escolar, entre outros.

Novos protagonistas surgiram na política municipal: representantes de áreas vulneráveis, estudantes, setores médicos, integrantes da igreja voltados para questões sociais. Nesse processo, a classe média não conseguiu viabilizar seu projeto e cedeu espaço a um populismo primitivo baseado em clientela e troca de favores.

Nas décadas subsequentes houve um crescimento urbano considerável, tanto no que se refere à infraestrutura como em volume da população. Na Tabela 3 a seguir, podemos observar o crescimento populacional da região metropolitana de Belo Horizonte no período de 1940 a 2000.

Tabela 3 – Evolução da População da Região Metropolitana de Belo Horizonte por década (1940 – 2000)

Anos	Belo Horizonte	Taxa de Crescimento ⁸ (%)	RMBH ⁹	Taxa de Crescimento (%)	RMBH	Taxa de crescimento (%)
1940	211.377		157.407		368.784	
1950	352.724	5,3	170.195	0,8	522.919	3,6
1960	693.328	7,0	237.955	3,4	931.283	5,9
1970	1.235.030	5,9	484.460	7,4	1.719.490	6,3
1980	1.780.855	3,7	895.537	6,3	2.676.392	4,5
1991	2.020.161	1,2	1.494.840	4,8	3.515.001	2,5
2000	2.238.526	1,1	2.108.158	3,9	4.346.684	2,4
2010	2.375.151	0,6	2.902.993	3,3	5.278.144	2,0

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1940 a 2000.

Observe que a taxa de crescimento varia entre as áreas, sendo a de Belo Horizonte a maior entre 1940 e 1950 e a menor entre 1991 e 2000. No período de 1960 a 1970 houve uma

⁷ Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais

⁸ Taxa percentual média geométrica de crescimento anual.

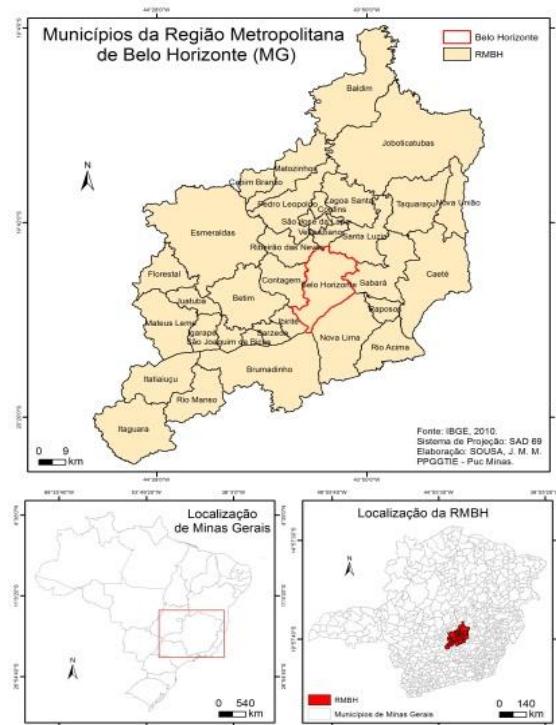
⁹ Municípios Metropolitanos menos Belo Horizonte (SOUZA, Fausto, 2005).

elevação do ritmo de crescimento da população da cidade de Belo Horizonte a uma taxa anual de 7,0%. Na década seguinte, 1970, o maior crescimento acontece no conjunto dos outros municípios da região metropolitana. Essa expansão pode ser explicada devido ao crescimento industrial e comercial na periferia e nos municípios do entorno. Uma das características da expansão urbana da região metropolitana é o processo de inversão espacial populacional, revelado no Censo de 1970. (ANDRADE; MENDONÇA; DINIZ, 2015).

Na década de 1970, houve uma expansão de Belo Horizonte e novas zonas industriais foram se instalando nos limites dos municípios vizinhos. Foi criada, então, em 1973, a Região Metropolitana de Belo Horizonte. A integração entre a política urbana da capital e a adotada pelos 33 municípios da região metropolitana busca o desenvolvimento regional.

Em 1983 foram criadas as Unidades Administrativas organizadas por regionais. As regionais tiveram suas áreas definidas por lei em 1985, quando a jurisdição das unidades administrativas regionais levaram em conta a posição geográfica e a história de ocupação. As Administrações regionais têm como objetivo a desconcentração e descentralização administrativa no âmbito de suas respectivas jurisdições, para atendimento ao público e outras atividades. Atualmente são nove regionais: Centro-Sul, Leste, Norte, Noroeste, Nordeste, Venda Nova, Pampulha, Barreiro e Oeste, conforme o Mapa 1 a seguir.

Mapa 1 - Regionais de Belo Horizonte



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A cidade de Belo Horizonte, no século XXI, apresenta-se como um espaço social

central, e sua extensão sobre a periferia em transformação leva consigo a necessidade de centralidades que se articulam na rede socioespacial, onde os fluxos (de pessoas, escolas, comércios, indústrias) têm cada vez mais um papel preponderante.

3 DESENHO DA PESQUISA

Nesta seção apresenta-se o caminho percorrido para a construção do objeto de pesquisa, bem como o campo de investigação, os procedimentos de coleta e análise dos dados, as escolas e os sujeitos que participaram da investigação.

O presente estudo identifica-se com a pesquisa descritiva (VERGARA, 2005), uma vez que se tem a intenção de expor um fenômeno ou uma determinada população, esclarecendo e justificando os fatores que interferem em seu resultado. Em relação aos meios de investigação, pode ser classificado como uma pesquisa bibliográfica, exploratória combinada com pesquisa de campo. A abordagem se baseia na junção dos métodos quantitativos e qualitativos.

O método qualitativo, de acordo com Richardson (1989 *apud* Dalfovo. (2008), não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema e não pretende medir ou numerar categorias. A pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.

O método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento destas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Segundo Valle (2013), Bourdieu dá importância às metodologias comparativas nos procedimentos investigativos, seja para evidenciar as similaridades ou as diferenças no interior de uma mesma sociedade ou de sociedades diversas seja para desvelar as práticas e os deslocamentos nas distintas posições sociais.

Estudar uma sociedade, e, neste caso, a brasileira, mais especificamente crianças deficientes ou com mobilidade reduzida no Brasil, torna-se um grande desafio à medida que ela possui direitos e valores culturais que se expressam no modo pelo qual ela se organiza. Uma das principais características dos direitos é a de poderem ser expressos na forma de adjetivos. Sendo assim, o termo "deficiente" é um adjetivo que, como tal, adquire valor cultural de acordo com as regras, padrões e normas estabelecidas nas relações sociais, constituindo uma categoria capaz de agrupar, numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas. (BAPTISTA; RIGOTTI, 2013).

De acordo com a Organização das Nações Unidas, deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser

humano (MONTANARI, 2002). Nessa visão a deficiência passa a ser um fenômeno social, cuja manifestação requer a interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais que impeçam ou limitem a interação social.

O conceito de deficiência é abrangente, relacionado às restrições sociais, educacionais impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais (CIF, 2003). Mas, de acordo com Decreto nº 3298/99 - Lei 7853/89, a deficiência é 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. Entretanto, ao se referir a uma pessoa com mobilidade reduzida, entende-se que seja aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (Decreto nº 5296/04, Leis nº 10.048 e nº 10.098/2000).

No presente estudo será considerada exclusivamente a deficiência motora que é definida como: 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, tripare sia, 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; (Decreto nº 5296/04).

As informações relativas à deficiência na escola podem ser recuperadas em registros administrativos e em pesquisas domiciliares, como o censo demográfico. Nesse trabalho optou-se por utilizar os dados coletados pelas secretarias de educação, pelo Educacenso, realizado pelo Ministério da Educação, em relação às crianças com deficiência motora de 6 a 14 anos, matriculadas no Ensino Fundamental I da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, no período de 2010 a 2013.

No momento de se iniciar o levantamento havia 176 escolas Municipais de Ensino Básico em Belo Horizonte, assim distribuídas em 9 regionais: 27 escolas na regional Barreiro, 13 escolas na Regional Centro-Sul, 17 escolas na regional Leste, 27 escolas na regional Nordeste, 22 escolas na regional Noroeste, 19 escolas na regional Norte, 14 escolas na regional Pampulha e 28 escolas municipais na regional de Venda Nova. As informações sobre número de matrículas e tipos de deficiência foram repassadas pela Secretaria de Informações de Educação Especial do Estado de Minas Gerais, localizada na Cidade administrativa de Belo Horizonte, através de uma planilha enviada por e-mail. Essa secretaria tem os dados tanto das

escolas municipais quanto das estaduais. Os dois arquivos foram disponibilizados e foi selecionado apenas o referente às escolas municipais. Essa base de dados foi utilizada para obter informação do número de matrículas de crianças de acordo com cada deficiência, porém somente as crianças com deficiência motora foram selecionadas. A partir da base de dados, foram analisados os anos 2010/2011/2012/2013, ou seja, um período de 5 anos de matrícula das crianças com deficiência motora nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Para a escolha do número de escolas a serem visitadas, buscou-se retirar uma amostra estratificada, onde, através de sorteio aleatório, as escolas foram selecionadas. A partir da seleção foram realizadas as visitas de campo no período de um ano (2014/2015), sendo realizadas observações na estruturas das escolas em relação à acessibilidade (rampas, banheiros, corrimãos). A partir dos dados coletados, através de observação, preenchimento do formulário e fotografias foram realizadas as análises das escolas.

Esse formulário foi construído em relação à criança com deficiência motora e foram verificadas as infraestruturas para inclusão dessa criança no contexto escolar, como adaptação nos banheiros e parte interna da escola. O formulário contempla ainda como é realizado o deslocamento da criança até a escola e os tipos de acesso para a escola e no seu interior.

A seguir serão expostas as fontes de dados utilizadas nessa investigação e a localização das escolas.

3.1 Fonte de dados

3.1.1 Informações das secretarias de educação

O primeiro contato presencial foi na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizada na antiga Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH), na qual uma funcionária colocou vários empecilhos para o acesso aos dados. Houve uma espera de quatro meses sem obter resposta por meio digital, conforme informações da própria secretaria. Foram realizadas outras visitas e apresentada formalmente a solicitação ao coordenador responsável pelo setor de estatística para acesso aos dados. A resposta foi negativa e nos seguintes termos: “Somente os funcionários da secretaria e os diretores das escolas têm direito ao acesso”. Caberia uma pergunta: “Para que servem os dados se não são públicos?”.

Sendo assim, foi encaminhada mensagem à Secretaria de Informações de Educação Especial do Estado de Minas Gerais, localizada na Cidade Administrativa, que prontamente enviou os dados. Essa secretaria guarda os dados tanto das escolas municipais quanto das estaduais. Os arquivos foram disponibilizados e selecionados para fim deste estudo somente aqueles das escolas municipais.

Nos arquivos estavam disponíveis informações sobre o número de matrículas e os tipos de deficiência das crianças em escolas municipais de Belo Horizonte, dados levantados por meio do Educacenso, no qual os diretores de cada escola informam quantas crianças deficientes existem na instituição, o tipo de deficiência que possuem, suas idades e em que nível escolar estão. Essa base de dados foi utilizada para obter informação do número de matrículas e crianças de acordo com cada deficiência. Foram obtidas as informações para os anos de 2010 a 2013. No período de 2010 a 2012 a classificação das deficiências é a mesma, incluindo no subitem “deficiência mental”, as patologias como Síndrome de Down, Autismo e Síndrome de Asperger. Já na listagem de 2013 há a separação desses itens. As patologias: Síndrome de Down e Síndrome de Asperger vieram separadas em subcategorias. O período analisado foi de 2010 a 2013. Nos apêndices D e E são apresentados gráficos, indicando o número total de alunos com deficiência por regional da cidade de Belo Horizonte.

3.1.2 Educacenso

O Censo Escolar da Educação Básica coleta, por meio do Sistema Educacenso, informações que são fundamentais para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais. Esse levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional é realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. Ele é feito com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, sendo, portanto, o principal instrumento de coleta de informações da educação básica que abrange suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA). (portal.inep.gov.br).

Dessa forma, todo ano, o censo é realizado em todas as escolas de educação básica, o que possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede, pública, ingresso nas classes comuns, oferta de atendimento educacional especializado, acessibilidade aos prédios escolares, municípios com matrícula de

alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Em resumo, cada escola deve preencher cerca de 50 informações cadastrais, 10 informações para cada turma da escola, e cerca de 30 para cada aluno e profissional escolar em sala de aula. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010)

As informações referentes à infraestrutura em relação à acessibilidade são utilizadas para analisar a situação das escolas e definir aquelas que serão contempladas em suas ações de políticas públicas (apêndice A). A data de referência para as escolas informarem seus dados ao Censo Escolar constitui o Dia Nacional do Censo Escolar, que, de acordo com a Portaria nº 264, de 26 de março de 2007, é a última quarta-feira do mês de maio. No final de maio, o sistema educacional brasileiro encontra-se mais estabilizado e os dados verificados nessa data são considerados válidos e referenciais para cada ano. A definição de uma data de referência para a declaração de dados no Censo Escolar é importante também por permitir a comparabilidade estatística entre eles. (Censo Escolar, 2016).

A informação de deficiência é utilizada pelo Ministério da Educação para promover melhorias no acesso e permanência dos alunos na escola. Portanto, atualizá-la permite a identificação e assistência a escolas que mais necessitem de investimentos no sentido de prover o atendimento educacional especializado (AEE) e as condições de acessibilidade necessárias à educação inclusiva, estendendo a esse grupo o direito à educação, contemplando a diversidade existente nas escolas brasileiras. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Outra informação importante é a “zona de residência”, onde é possível identificar a origem da residência dos alunos, permitindo traçar um perfil de estudantes oriundos da zona rural e aqueles da zona urbana, sendo esse dado utilizada para o repasse de recursos financeiros de apoio ao transporte de estudantes, especialmente para aqueles residentes em zona rural.

Retornando à pauta sobre deficiência na classificação para dados estatísticos do Censo escolar deve ser levada em consideração que a deficiência múltipla associa uma ou mais deficiências, ou seja, física e auditiva, intelectual e física, deficiente visual, auditivo e físico. De acordo com a estatística do INEP, realmente a deficiência física sobrepõe em números a deficiência múltipla, mas questiona-se como são realizadas essas seleções? Há pessoas capacitadas para essa avaliação dentro das escolas públicas? As crianças vêm com diagnóstico e relatórios médicos, mas, às vezes, estes não condizem com a realidade motora, intelectual, ou associações de deficiências.

Eu, como profissional da fisioterapia, já me deparei com discussões entre gestores e professores de crianças com deficiência física inseridas em escolas regulares, que, uma vez

matriculadas e em salas de aula, apresentaram dificuldades múltiplas, desde mobiliário inadequado para a postura da criança até acessibilidade.

O número de matrículas de crianças deficientes nas escolas públicas municipais tem aumentado anualmente em Belo Horizonte com a implantação de uma política de educação inclusiva fomentada pelo Governo Federal. De acordo com a análise da prevalência de alunos deficientes ao longo do tempo (2009 a 2013), observou-se um aumento significativo no número de crianças deficientes em relação às crianças sem deficiência nas escolas, considerando cada regional separadamente, o que podemos observar na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Prevalência de alunos deficientes por regional no período de 2010 a 2013

Regional	Número de Escolas	Geral	Anual			
			2010	2011	2012	2013
Barreiro	104	1,30%	0,69%	1,23%	1,41%	1,86%
Centro-Sul	52	1,28%	0,86%	1,34%	1,25%	1,66%
Leste	56	1,45%	0,72%	1,37%	1,70%	2,02%
Nordeste	104	1,40%	0,63%	1,35%	1,50%	2,14%
Noroeste	68	1,85%	1,26%	1,83%	1,84%	2,47%
Norte	76	1,50%	0,81%	1,43%	1,70%	2,07%
Oeste	52	1,74%	0,92%	1,67%	1,99%	2,39%
Pampulha	56	1,47%	0,72%	1,63%	1,62%	1,91%
Venda Nova	108	1,62%	0,89%	1,59%	1,86%	2,16%
Total geral	676	1,50%	0,82%	1,48%	1,65%	2,08%

Fonte: Sousa, 2014

Esse aumento pode ter acontecido por conta de uma maior consciência por parte dos pais da importância e direito de seus filhos deficientes entrarem nas escolas regulares e as escolas estarem mais preparadas para acolherem essas crianças. Portanto, é fundamental que o responsável pelo preenchimento do Censo Escolar compreenda a importância de conferir e atualizar, quando necessário, as informações cadastrais já declaradas em censos anteriores, contribuindo para que os dados correspondam à realidade dos sistemas de ensino.

3.1.3 Censo demográfico

No Brasil, informações sobre pessoas deficientes começaram a ser levantadas no censo de 1872; no entanto, só eram identificados como deficientes os portadores de surdez e cegueira. Os censos de 1890 e 1900 mantiveram as mesmas categorias, sendo que, neste último censo, os defeitos físicos, que eram identificados como “cegueira” e a “surdo-mudez”, passaram a ser classificados como “cegueira”; “surdo-mudez”; “idiotismo”; “cretinismo”; e/ou “alienação mental”. No censo de 1920 foi introduzida a categoria de deficiente físico. Tal iniciativa seguia indicações do Congresso Internacional de Estatística de São Petersburgo, realizado em 1872. Todas essas categorias foram mantidas nos censos seguintes até 1940. Após esse censo, um período de 41 anos transcorreu-se até que o tema “deficiência” voltasse a ocupar espaço nos grandes levantamentos domiciliares brasileiros. (BAPTISTA; RIGOTTI, 2013). Em 1981, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) trouxe, em seu questionário de saúde, um bloco denominado “deficientes”, cujo objetivo era identificar pessoas com lesões corporais graves e permanentes.

Entretanto, a população de deficientes só começou efetivamente a ser considerada como parte integrante da sociedade brasileira a partir da promulgação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trouxe, entre outras garantias legais, a obrigatoriedade de se incluírem nos censos nacionais questões específicas sobre as pessoas portadoras com deficiência. Assim, no Censo de 1991, aproximadamente 2,2 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência foram consideradas, o que equivalia à época a 1,2% da população brasileira. As deficiências mais reportadas pelos entrevistados foram: cegueira (8,7%); surdez (10,6%); deficiência mental (39,5%); falta de membro(s) ou parte dele (8,6%); paralisia total (2,9%); paralisia de um dos lados do corpo (12,2%); e paralisia nas pernas (12,1%). (NERI e SOARES, 2004).

Os resultados do Censo Demográfico de 2000 apontaram a existência de 24,5 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, ou seja, 14,5% da população do país naquele¹⁰ano. Já no Censo de 2010 foram registradas 45,6 milhões de pessoas (23,9%) que declararam ter alguma das formas de deficiência pesquisada. (BAPTISTA; RIGOTTI, 2013).¹¹

O Censo Demográfico de 2000 adotou um conceito de deficiência, ampliado em 2010, “um conceito ampliado de deficiências, que manifesta a percepção que as pessoas pesquisadas

têm em relação às alterações provocadas pela deficiência na sua capacidade de realização, comportamento e participação social". (BRASIL, 2004).

O título de pessoa deficiente foi atribuído não somente às pessoas consideradas incapazes, mas também àquelas que possuem grande ou alguma dificuldade permanente de enxergar, ouvir e caminhar e subir escadas, fato não observado nos inquéritos domiciliares passados. O conceito adotado a partir do censo de 2000 é, portanto, similar ao utilizado pela OMS e recomendado pelas Nações Unidas. (BAPTISTA; RIGOTTI, 2013).

De acordo com RIGOTTI (2013), nova composição do questionário do censo dedica cinco e quatro questões ao tema da deficiência em 2000 e 2010, respectivamente, e não apenas uma insuficiente pergunta como em 1991, seguindo preceitos adequados para preservar a liberdade de expressão dos sujeitos entrevistados sobre sua situação e a do meio em que está inserido. O comparativo entre esses inquéritos do censo pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Perguntas aplicadas pelo IBGE em 2000 e 2010

(continua)

Deficiência	2000	2010
Visual	Capacidade de enxergar <ol style="list-style-type: none"> 1. Incapaz 2. Grande dificuldade permanente 3. Alguma dificuldade permanente 4. Nenhuma dificuldade 9. Ignorado 	Tem dificuldade permanente de enxergar? (se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando) <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, não consegue de modo algum 2. Sim, grande dificuldade 3. Sim, alguma dificuldade 4. Não, nenhuma dificuldade
Auditiva	Capacidade de ouvir <ol style="list-style-type: none"> 1. Incapaz 2. Grande dificuldade permanente 3. Alguma dificuldade permanente 4. Nenhuma dificuldade 9. Ignorado 	Tem dificuldade permanente de ouvir? (se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver usando) <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, não consegue de modo algum 2. Sim, grande dificuldade 3. Sim, alguma dificuldade 4. Não, nenhuma dificuldade

(conclui)

Deficiência	2000	2010
Motora	Capacidade de caminhar/subir escadas <ol style="list-style-type: none"> 1. Incapaz 2. Grande dificuldade permanente 3. Alguma dificuldade permanente 4. Nenhuma dificuldade 9. Ignorado 	Tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus? (se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando) <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, não consegue de modo algum 2. Sim, grande dificuldade

		3. Sim, alguma dificuldade 4. Não, nenhuma dificuldade
Mental/ Intelectual	Problema mental permanente 1. Sim 2. Não 9. Ignorado	Tem alguma deficiência mental/intelectual que limite suas atividades habituais como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.? 1. Sim 2. Não

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Elaboração: Giordane Tamires Ferreira

Os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, no censo demográfico de 2010, descreveram a prevalência dos diferentes tipos de deficiência e as características das pessoas que compõem esse segmento da população. A deficiência foi classificada pelo seu grau de severidade, de acordo com a percepção das próprias pessoas entrevistadas sobre suas funcionalidades. As perguntas feitas aos entrevistados buscaram identificar as deficiências pelos seguintes graus de dificuldade: (I) tem alguma dificuldade em realizar; (II) tem grande dificuldade e, (III) não consegue realizar de modo algum; (IBGE, 2012). De acordo com Baptista e Rigotti (2013), em Belo Horizonte, foram registradas 277.507 pessoas com algum tipo de deficiência no Censo de 2000 e, em 2010, esse número subiu para 550.997; um aumento de 98,6% no período, por conta das alterações introduzidas nas definições das deficiência no último levantamento.

Diante dos dados constantes das Tabelas 5 e 6 a seguir, no entanto, em relação ao Censo 2000 e 2010, tomando como base de corte as idades de 5 a 14 anos, pode-se observar que, no ano de 2000, havia 2.445 crianças com dificuldades permanentes em caminhar e em subir degraus, e, no censo de 2010, o número foi inferior, ou seja, 2.192 crianças. Nesse último ocorreu uma pequena alteração na forma de se questionar o tipo da deficiência e os graus de severidade, de modo que parcela dessa mudança culminou em influenciar a comparabilidade nos dois levantamentos. O Censo de 2000 seguiu as diretrizes OMS, que, em seu questionário amostral, utiliza um critério baseado em dois esquemas distintos: 1) modelo centrado nas características corporais, como no Censo de 1991 e pesquisas anteriores; 2) escala de graduação de dificuldades na realização de tarefas pelo indivíduo. Já no Censo de 2010, o questionário amostral utiliza critérios baseados na incapacidades, ou seja, as perguntas levaram em conta a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Deficiência e Saúde da OMS, com um foco em atividade. (VITAL, F., 2007).

Tabela 5 - Distribuição etária - Pessoas com deficiências mentais/intelectuais e com dificuldades visuais, auditivas e de locomoção permanentes em 2000 – Belo Horizonte

Anos	Pessoas com deficiências mentais/intelectuais permanentes	Pessoas com deficiências visuais permanentes	Pessoas com dificuldades auditivas permanentes	Pessoas com dificuldades permanentes em caminhar e subir degraus
0 a 4	1203	972	499	2706
5 a 9	1601	2936	1244	934
10 a 14	2346	5391	1989	1511
15 a 19	2643	7010	1698	1552
20 a 24	2771	8348	2498	2340
25 a 29	2427	7865	2735	2760
30 a 34	2977	8447	3364	3614
35 a 39	3107	10035	3924	5158
40 a 44	3284	15598	4663	6764
45 a 49	2462	17829	4932	8007
50 a 54	2342	15416	5227	9263
55 a 59	1899	13103	5708	9084
60 a 64	1779	11782	6027	9695
65 e mais	6033	36424	27626	39742
Total	36874	161156	72134	103130

Fonte: Censo Demográfico 2000 – IBGE

Elaborado: Giordane Tamires Ferreira

Tabela 6 - Distribuição etária - Pessoas com deficiências mentais/intelectuais e com dificuldades visuais, auditivas e de locomoção permanentes em 2010 – Belo Horizonte

Anos	Pessoas com deficiências mentais/intelectuais permanentes	Pessoas com deficiências visuais permanentes	Pessoas com dificuldades auditivas permanentes	Pessoas com dificuldades permanentes em caminhar e subir degraus
0 a 4	574	1754	800	864
5 a 9	1309	6835	1678	1146
10 a 14	1695	14163	2359	1046
15 a 19	1845	17123	2250	1394
20 a 24	1554	22911	3176	1887
25 a 29	2146	25615	3828	2893
30 a 34	2516	23277	4762	3661
35 a 39	2646	21431	4446	5124
40 a 44	2389	31758	5981	7728
45 a 49	2789	48674	6156	9970
50 a 54	2486	51985	9819	15031
55 a 59	2451	42446	9304	15990
60 a 64	1767	32938	9366	15847
65 e mais	6824	89419	47677	70207
Total	32991	430329	111602	152788

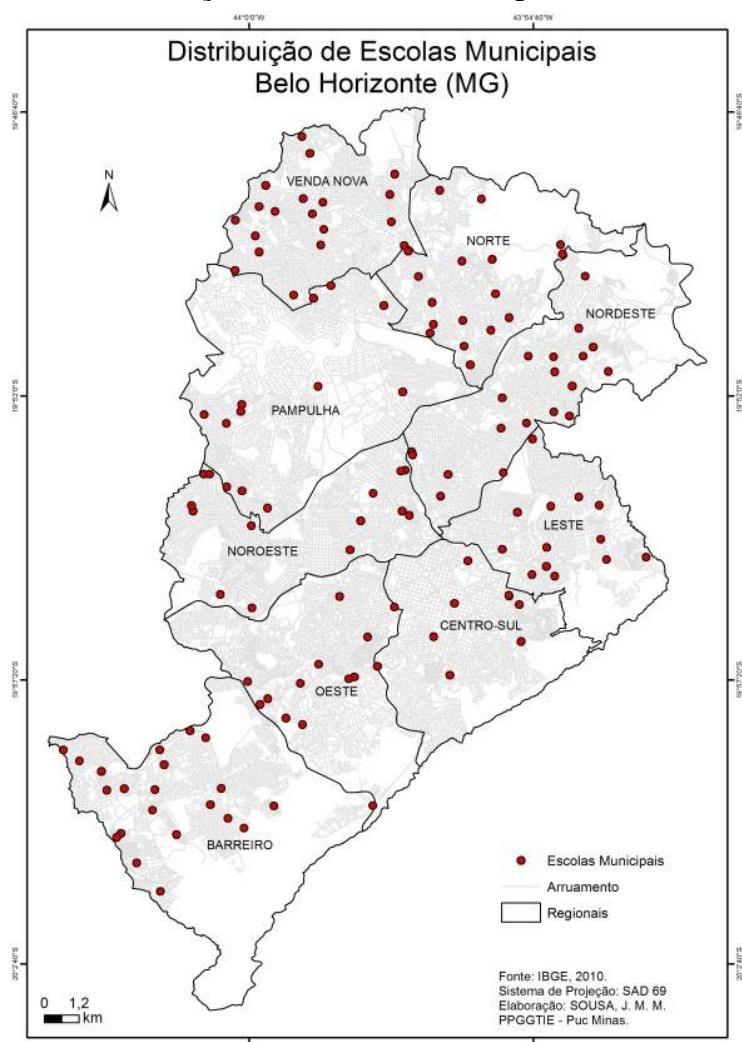
Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

Pode-se observar nas tabelas anteriores, que, apesar de haver a mesma nomenclatura em relação à deficiência motora, as questões são de diferentes abordagens. Ao se comparar as idades de 5 a 9 anos e 10 a 14 anos objetos desta investigação, pode-se concluir que no Censo de 2010 uma diminuição de deficientes físicos na idade de 10 a 14 anos.

3.2 Identificação e localização das escolas

As escolas municipais foram identificadas tendo em conta as nove regionais de Belo Horizonte, com um total de 176 escolas de Ensino Fundamental I e II, com alunos de 6 a 14 anos. No Mapa 2 a seguir estão a localização das Escolas Municipais por regionais. (Apêndices: F, G, H, I, J, L, M, N).

Mapa 2 - Distribuição das Escolas Municipais de Belo Horizonte



Fonte: IBGE, 2010

Pode-se observar no Mapa 2 anterior que a regional Venda Nova apresenta um número maior de crianças com deficiência física em relação às outras regionais. Apesar de as Regionais Noroeste e Venda Nova, que são as mais populosas, terem o mesmo número de escolas (29 escolas) no ano de 2013, a última supera em número de alunos com deficiência motora por escola. Também se conclui pelo mapa, a regional Centro-Sul apresenta o menor número de

alunos, uma vez que ela tem 9 Escolas Municipais.

Ao se considerar as informações do censo escolar relativas à prevalência de alunos com deficiência nas escolas de Belo Horizonte, no período de 2010 a 2013, no Gráfico 1 (p.65), é possível observar que houve uma ampliação da participação de alunos com deficiência nas diversas regionais consideradas, principalmente na regional Noroeste e Oeste, seguidas pela Regional Venda Nova. A regional com menor crescimento nesse período foi a regional Centro-Sul seguida pela regional Barreiro.

Ao se considerar o tipo de deficiência prevalente entre os alunos de 6 a 14 anos matriculados nas escolas públicas municipais da cidade de Belo Horizonte, na Tabela 7 a seguir, observa-se que houve uma aumento da prevalência no período de 2010 a 2012, principalmente na regional Oeste, seguida pela regional Venda nova. Já no período de 2013, a prevalência maior foi na regional Noroeste e a menor na Regional Centro-Sul.

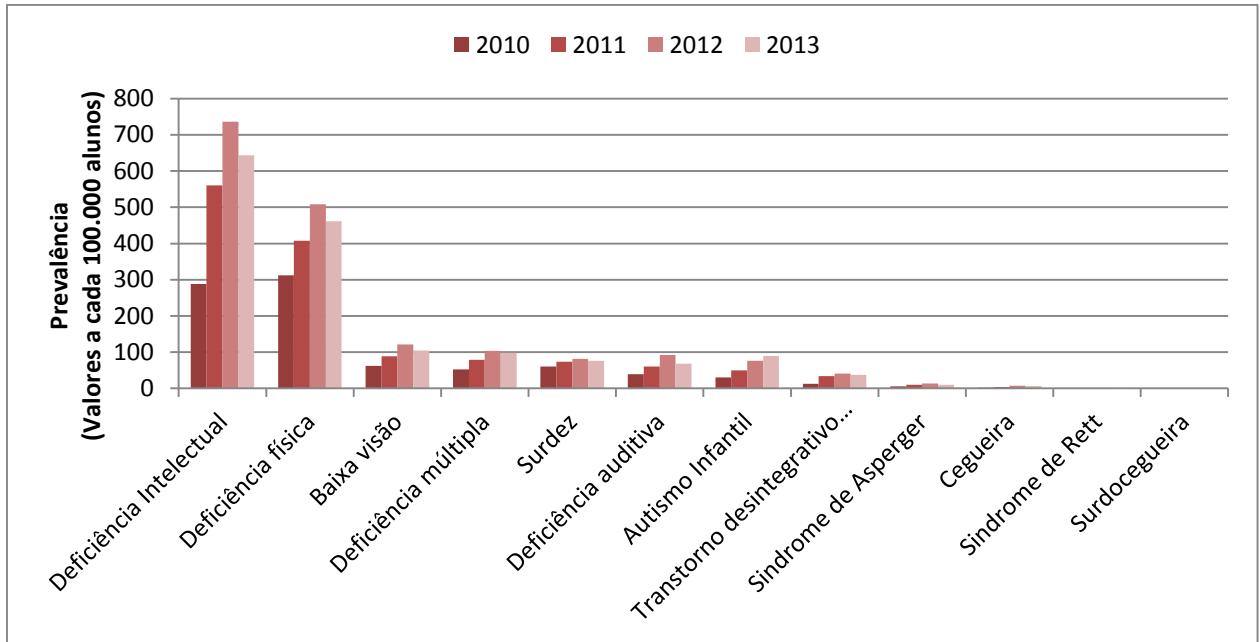
Tabela 7 - Prevalência dos tipos de deficiências observadas em cada ano nas Escolas Municipais de Belo Horizonte

Deficiência	2010	2011	2012	2013	Geral	(continua)?????
Deficiência Intelectual	288,47	560,13	736,05	643,43	552,84	
Deficiência física	312,25	407,37	508,01	461,72	420,53	
Baixa visão	62,14	88,32	121,73	104,90	93,74	
Deficiência múltipla	52,17	78,77	103,87	98,29	82,75	
Surdez	60,61	74,00	81,15	75,99	72,75	
Deficiência auditiva	39,13	60,47	92,51	68,56	64,76	
Autismo Infantil	29,92	49,33	76,28	89,21	60,56	
Transtorno desintegrativo da infância	12,28	33,42	40,58	37,17	30,58	
Síndrome de Asperger	5,37	10,34	13,80	9,91	9,79	
Cegueira	2,30	3,98	7,30	6,61	5,00	
Síndrome de Rett	0,00	0,00	0,00	0,83	0,20	
Surdo-cegueira	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	

Fonte: Educacenso, 2014.

Também pode-se observar, no Gráfico 2 a seguir, os diversos tipos de deficiência e sua prevalência.

Gráfico 2 - Prevalência das deficiências em cada ano

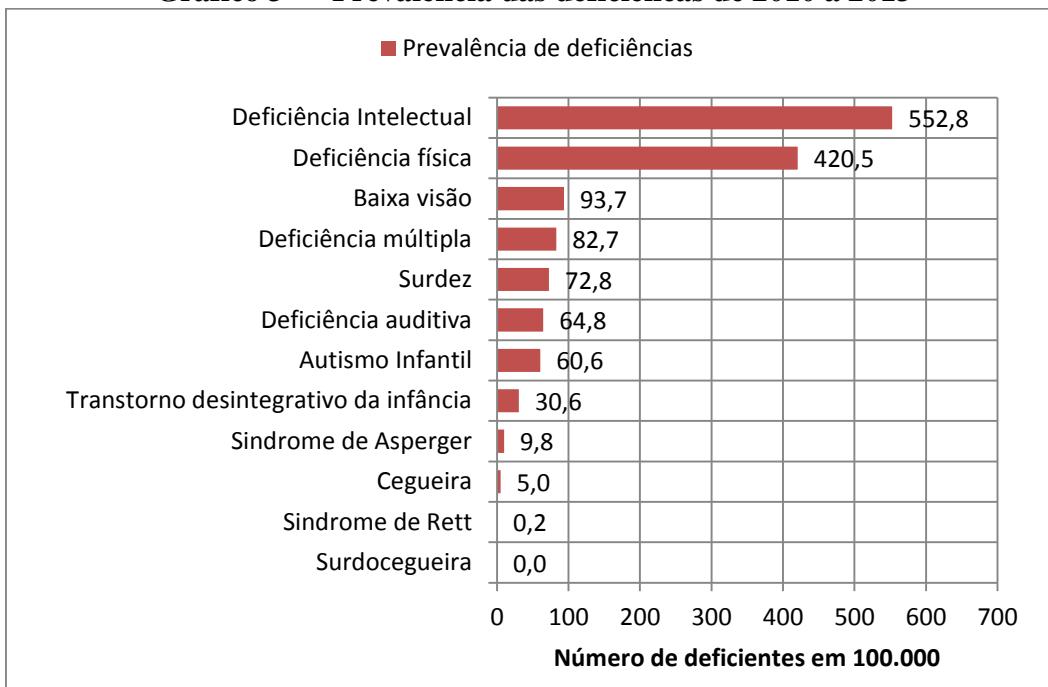


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Considerando o período avaliado e a influência de cada ano, foram encontradas evidências de que a prevalência de alunos deficientes foi significativamente maior na regional Noroeste, quando comparada com as regionais Barreiro e Centro-Sul, sendo que a regional Noroeste apresentou, em média, prevalência de alunos deficientes 34,9% maior que a região do Barreiro e 44,8% maior que a região Centro-Sul. (Gráfico 3).

A E.M. Salgado Filho foi a escola com menor prevalência de alunos deficientes da região Oeste, porém, ao se analisar o período de 2010 a 2013, houve um crescimento significante. (Apêndice O) .

Ao se considerar o conjunto dos dados no período indicado (2010 a 2013), pode-se observar (Gráfico 3) que a deficiência física, após a deficiência intelectual, tem a maior prevalência. Avaliando todo o período do estudo, após as deficiências intelectual e física, as mais frequentes foram Baixa Visão, Deficiência Múltipla, Surdez, Deficiência Auditiva e Autismo Infantil, com prevalências variando de 60 a 95 casos a cada 100.000 alunos. As deficiências com menor prevalência foram Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger, Cegueira e Síndrome de Rett, com respectivamente 30, 10, 5 e 0,2 casos a cada 100.000 alunos respectivamente.

Gráfico 3 – Prevalência das deficiências de 2010 a 2013

Fonte:Tabela elaborada por Sousa, J., 2014

Pode-se afirmar que houve um crescimento médio de 34,4% de alunos deficientes por ano nas escolas municipais de Belo Horizonte, de acordo com a prevalência e que, em 95% delas, esse crescimento variou entre 12,5% e 60,7%, o que evidencia um crescimento significativo da prevalência no período do estudo. Não foram encontradas evidências de que esse crescimento seja significativamente diferente entre as regionais.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Se a legislação internacional e nacional nos direcionam para uma educação inclusiva com direitos universais desde os conteúdos pedagógicos até a infraestrutura relacionados à acessibilidade, quanto temos ainda de caminhar?

Incialmente, várias correntes teóricas defendiam a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua “integração”. O significado de “integração escolar” é aquele em que o aluno é que tem de se adaptar às exigências da escola. A integração tinha como objetivo que todos os alunos ficassem juntos na mesma escola, em contato com colegas da mesma faixa etária, para que se favorecesse o aluno com necessidades educacionais especiais, para que houvesse um melhor desenvolvimento dele e sua socialização mais completa com os demais alunos. No entanto, o aluno simplesmente era colocado na sala de aula e os educadores não tinham nenhuma preocupação em inclui-los nas atividades pedagógicas. Já “inclusão escolar” tem um significado mais amplo, ou seja, as escolas é que têm que se adaptar aos alunos com deficiência, ser capaz de educar a todos sem discriminação, respeitando suas diferenças. (FERRAZ, 2006/2007).

O percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu em outras culturas e países, foi marcado por uma fase inicial de eliminação e exclusão, passando-se por um período de integração parcial através do atendimento especializado. (FIGUEIRA, 2008).

Esse novo paradigma, apesar de estar amparado na legislação nacional, tem encontrado alguns obstáculos por parte dos gestores, professores e funcionários das escolas. A administração de várias escolas acredita que simplesmente fazer algumas adaptações como rampas na entrada da escola, barras de segurança no banheiro, piso para deficientes visuais tornam as instituições aptas a receber as crianças deficientes. Mas as adaptações para o acolhimento dessas crianças vão muito além disso. O pressuposto de acessibilidade para os deficientes é gerar o acesso a todas as áreas da escola, é participação nas atividades propostas por todas as crianças, é se poder caminhar livre por todos os espaços. A mobilidade de ir e vir é um direito de todos.

De acordo com Fiegenbaum (2009), um dos maiores problemas das escolas são as edificações e a utilização de equipamentos escolares. Em 1997, o Ministério da Educação lançou uma cartilha com diretrizes para a adequação das escolas à legislação sobre acessibilidade e utilização de espaços escolares.

No transcorrer dessa investigação, verificou-se que as escolas estão pouco preparadas em nível de acessibilidade, tanto na entrada das escolas como no seu interior e que, de acordo com as observações de diário de campo, muitas escolas não têm uma infraestrutura adequada para receber, de uma maneira digna e inclusiva, crianças com deficiência motora. Dentre as escolas visitadas, Somente a E.M. George Ricardo Salum, E.M. Mestre Paranhos e E.M. Professora Modesta Cravo apresentaram 100% de acessibilidade, como infraestrutura, acessos e vagas para deficientes. Entretanto, na segunda e terceira escola mencionadas, para se ter acesso ao banheiro, tem-se que pedir as chaves para a funcionários de serviços gerais. Nos quadros a seguir (Quadros 2, 3 e 4), podemos verificar os itens analisados.

Quadro 2 – Especificações da Escola Municipal George Ricardo Salum – Regional Leste

RUA	Ligeiramente íngreme 30° rua movimentada
VAGA DEFICIENTE	Possui e para transporte escolar
BANHEIRO ADAPTADO	Possui
ACESSIBILIDADE	Rampas desde a entrada da escola e interior para as salas e outros espaços de lazer
ELEVADOR	Não possui
DESLOCAMENTO PARA A ESCOLA	60% a pé, 40% escolar e carro
NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	642
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA MATRICULADA	2
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA MATRICULADA	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 3 – Especificações da Escolas Professora Maria Modesta Cravo – Regional Nordeste

(continua)

RUA	Plana, movimentada
VAGA DEFICIENTE	Possui
BANHEIRO ADAPTADO	Possui, fica trancado, tem que pedir a chave.
ACESSIBILIDADE	Rampas desde a entrada, interior da escola para as salas no andar térreo e quadras. Para o segundo andar somente através de escadas.

(conclui)	
ELEVADOR	Não possui
DESLOCAMENTO PARA ESCOLA	30% a pé, 70% escolar e carro particular
Nº TOTAL DE ALUNOS	879
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA MATRICULADA	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 4 – Especificações da Escola Municipal Mestre Paranhos – Regional Centro-Sul

RUA	Aclive 30°, tranquila, próximo ao aglomerado
VAGA DEFICIENTE	Possui
BANHEIRO ADAPTADO	Possui, trancado
ACESSIBILIDADE	Possui rampas desde a entrada até o interior da escola para as salas
ELEVADOR	Possui, nunca foi utilizado
DESLOCAMENTO PARA A ESCOLA	90% a pé
NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	585
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA MATRICULADA	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Apesar da acessibilidade, pode-se verificar que são poucas crianças com deficiência motora matriculadas nas escolas. Nas escolas Mestre Paranhos e Modesta Cravo, os banheiros ficam trancados, dificultando, assim, o acesso rápido das crianças. Os quadros analíticos das demais escolas visitadas estão disponíveis no Anexo 25.

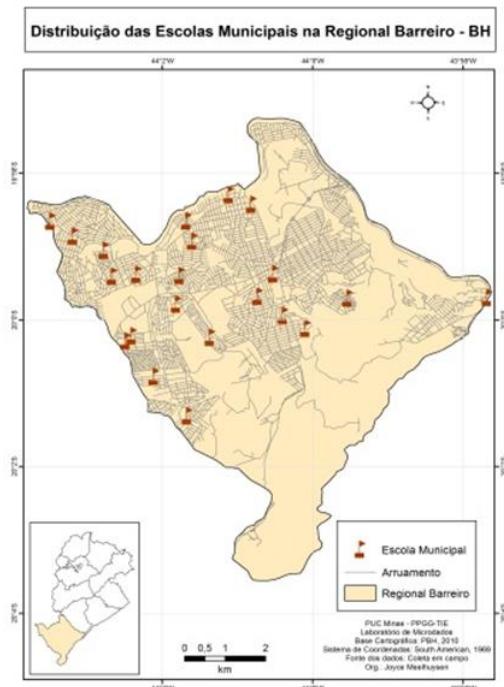
Considerando as informações levantadas no trabalho de campo, será apresentada a seguir uma análise geral de cada regional.

4.1 Regional Barreiro

A Regional Barreiro conta com 27 escolas municipais, 25 escolas estaduais, diversas escolas particulares de ensino fundamental e médio e 1 universidade particular (PUC – Barreiro). No Mapa 4 a seguir estão localizadas todas as escolas municipais e, no Mapa 5, as

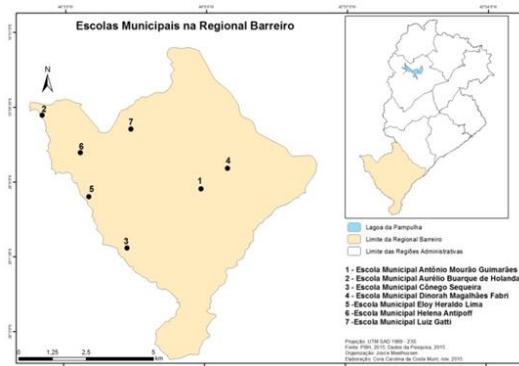
escolas visitadas durante a coleta de dados de acordo com amostra extratificada.

Mapa 2 - Distribuição escolas municipais Regional Barreiro



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

Mapa 3 - Localização das Escolas Selecionadas da Regional Barreiro



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

Nessa regional foram visitadas 7 escolas, em nenhuma foram encontrados elementos que atendessem às normas da ABNT de edificação, de acordo com acessibilidade plena. A escola Municipal Cônego Sequeira estava em obras para estar apta a receber seus alunos com deficiência motora, como rampas de acesso, banheiro adaptado e corrimão para as crianças com mobilidade reduzida.

A seguir, de acordo com o diário de campo e o formulário (ANEXO N), estão descritas as infraestruturas observadas na Regional Barreiro

4.1.1 Escola Municipal Antônio Guimarães

A escola está localizada à rua Intersindical, nº 270, no bairro Cardoso. A rua possui uma inclinação de 45°, com grande movimento. Não possui vaga para deficiente, van ou ônibus escolar. A escola não possui banheiro adaptado. De acordo com dados da secretaria há criança com outros tipos de deficiência (autismo, retardo mental). O acesso das crianças para dentro da escola e no interior da mesma é através de rampas.

No ano de 2013, segundo as informações do Censo Escolar, existiam 604 crianças matriculadas no total (normais + deficiente) e 5 cinco crianças com deficiência motora. A escola apresenta piso adaptado para deficiência visual, somente em frente ao portão de entrada, porém possui rampa dentro de toda escola. No dia da visita à escola não foi permitido tirar fotos.

4.1.2 Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda

O endereço da escola consta como rua Rafael Tobias, nº 40, porém a entrada desse endereço é para o estacionamento dos professores. A entrada dos alunos se dá pela rua Hamilton que é plana e sem saída para carros, em um dos lados, e, no outro, podem trafegar veículos. A rua é tranquila por esse motivo. A escola possui 2 cadeirantes, porém essas crianças não contam com banheiro adaptado. A escola é plana, sem piso adaptado e possui rampas.

De acordo com o Censo Escolar, no ano de 2013, existiam 852 crianças matriculadas no total (normais + deficientes) e 1 criança com deficiência motora.

Figura 3 - Entrada da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 4 - Pátio da Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.1.3 Escola Municipal Cônego Sequeira

A escola fica localizada à rua Flor Chuva de Prata, nº 40, no bairro Independência. A entrada principal é bem movimentada, plana e com escadas de acesso para a escola. As crianças entram pela entrada lateral. A rua é aclive de mais ou menos 30°; tranquila, porém a entrada está em reforma. O local onde passa as cadeiras é bastante estreito, com uma vala ao lado. No interior da escola há rampas de acesso, banheiro não é adaptado, nem há corrimãos. De frente à escola há uma passarela para outro lado da rua, onde há outra unidade da instituição. Nessa outra unidade acontece a “escola integrada”.

A escola possui 1.174 crianças matriculadas, de acordo com o Educacenso de 2013, e 5 crianças com deficiência motora.

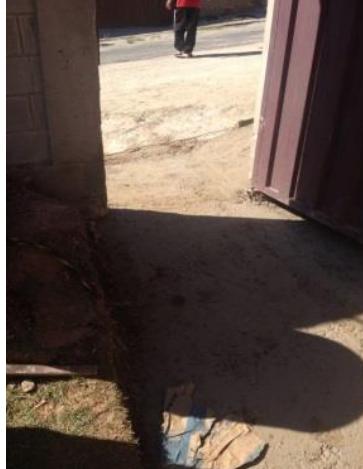
Figura 5 - Passarela entre as unidades da Escola Municipal Cônego Sequeira



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 6 - Passagem dos cadeirantes

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 7 - Entrada lateral E.M. Cônego Sequeira (em reforma: entrada dos cadeirantes)

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.1.4 Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri

A escola fica localizada à rua Pavão s/n, no bairro Vila Cemig. O acesso de carro se dá pela BR 040, mas há outro acesso de ônibus via Hospital Júlia Kubscheck; a escola fica ao final da rua Pavão, sem saída, plana, com acessibilidade desde a entrada, interior e banheiro. A população é do entorno e todos vêm a pé. Há um adolescente cadeirante que vem do bairro ao lado (bairro Bonsucesso). A mãe vem empurrando a cadeira de rodas. A escola tem dois pavimentos e as crianças com mobilidade reduzida são alocadas no andar de baixo. O bairro é de população carente. A visita ocorreu na hora da saída da aula e, nesse dia, muitos estudantes foram embora a pé. Não havia sequer veículo de transporte escolar à porta. No ano de 2013, de acordo com o Educacenso, havia 958 crianças matriculadas e nenhuma criança deficiente motora matriculada.

Figura 8 - Entrada das crianças da E.M. Dinorah Magalhães Fabri

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 9 - Acesso rampa - secretaria E.M. Dinorah Magalhães Fabri

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.1.5 Escola Municipal Eloy Heraldo Lima

A escola fica localizada à rua Engracia Costa e Silva, nº 56, no bairro Jatobá. No momento possui 4 cadeirantes, e as outras crianças têm outras deficiências. A rua é íngreme, em declive (30°), muito movimentada. Em frente ao portão onde as crianças saem há uma grade de proteção e piso adaptado para deficiente visual, somente nessa área.

Possui rampa de acesso à escola e no interior da mesma. Não possui banheiro adaptado, apenas um local para troca de fraldas. O deslocamento das crianças para a escola é realizado 50% a pé, 40% em transporte escolar e 10% em carro particular.

De acordo com Educacenso havia 863 criança matriculadas e 3 crianças com deficiência motora.

Figura 10 - Pátio da escola Eloy Heraldo Lima



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 11 - Rua íngreme – Entrada da E.M. Eloy Heraldo Lima



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.1.6 Escola Municipal Helena Antipoff

A Escola Municipal Helena Antipoff fica localizada à rua Antônio Eustáquio Piazza, nº 4.020, porém a entrada dos alunos é realizada pela rua lateral, que tem menos movimento. Essa rua tem uma inclinação de mais ou menos 30°, é mão dupla. Não há rampa da rua para o passeio, que não tem adaptação para criança com deficiência visual. Logo após o portão principal há um pátio plano e ao lado uma rampa que dá acesso para um outro local que tem mesas de cimento. Não há banheiro adaptado. A maioria das crianças vem a pé (70%), ou em ônibus da prefeitura (30%).

De acordo com o Educacenso, em 2013, havia 860 crianças matriculadas em toda a escola e 2 delas com deficiência motora.

Figura 12 - Pátio da escola Helena Antipoff

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.1.7 Escola Municipal Luiz Gatti

A Escola Municipal Luiz Gatti fica localizada à rua O Garimpeiro, nº 45, bairro Conjunto Ademar Maldonato. Rua plana, tranquila, sem movimento de carros. Não possui vaga para deficiente, ônibus escolar ou ponto de ônibus. Não possui rampa do passeio para dentro da escola, mas há rampas com corrimão para o pátio e salas. Escola toda plana, porém não tem piso adaptado para deficiente visual. Não possui banheiro adaptado.

O deslocamento das crianças para a escola é realizado 60% a pé, 30% em transporte escolar e 10% em carro particular.

Em 2013, de acordo com Educacenso, havia 1.088 crianças matriculadas e 3 crianças com deficiência motora.

Figura 13 - Entrada da Escola Municipal Luiz Gatti

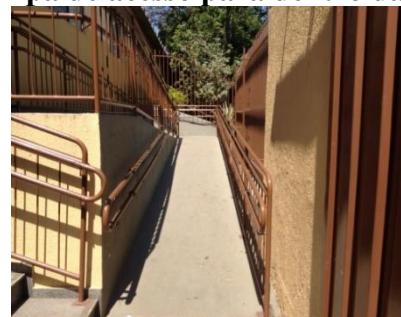
Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 14 - Rua plana com rampa E.M. Luiz Gatti

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 15 - Quadra poliesportiva

Fonte: Foto tirada pela autora.

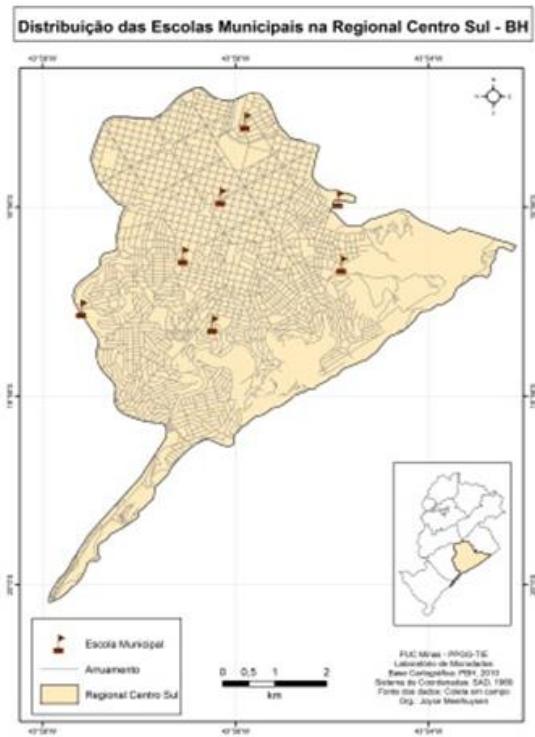
Figura 16 - Rampa de acesso para dentro da E.M. Luiz Gatti

Fonte: Foto tirada pela autora.

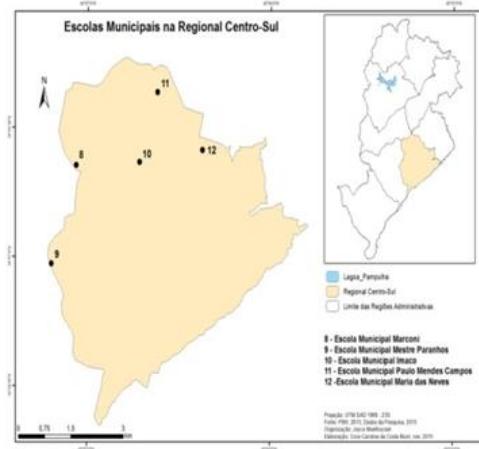
4.2 Regional Centro-Sul

A regional Centro-Sul possui 34 escolas estaduais e 13 escolas municipais de ensino fundamental e médio e 24 creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte, atendendo aproximadamente 2.221 crianças. (bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br).

A regional Centro-Sul possui 13 escolas, mas de acordo com a amostra estratificada, foram selecionadas 5 escolas na Regional Centro-Sul. Das escolas visitadas somente a Escola Municipal Mestre Paranhos é totalmente adaptada, desde a entrada até os banheiros, que têm piso adaptado, rampas e corrimão para apoio.

Mapa 4 - Distribuição Escolas Municipais Regiona Centro-Sul

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Mapa 5 – Localização das Escolas selecionadas da Regional Centro-Sul

Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

A seguir, as infraestruturas observadas no diário de campo da Regional Centro-Sul.

4.2.1 Escola Municipal Marconi

A Escola Municipal Marconi está localizada à Avenida do Contorno, nº 8.476, na regional Centro-Sul. A escola ocupa um quarteirão (rua Paracatu, rua Rodrigues Caldas,

avenida do Contorno e rua Ouro Preto). A entrada dos alunos se faz pela rua Paracatu, uma vez que o acesso pela Avenida do Contorno tem 2 lances de escada, além de ser uma avenida muito movimentada. Na rua Paracatu não há vagas de deficientes ou para o ônibus escolar. A rua é plana, pacata, larga. A entrada não tem rampa no portão pequeno, somente no portão largo. As crianças entram direto pelo pátio, as salas ficam no andar de cima e são acessadas pela escada. Não existe elevador, nem corrimão.

A escola funciona em um prédio antigo, que é tombado pelo Patrimônio Histórico. Os banheiros e o elevador não são adaptados. A escola possui 1.075 alunos e 18 crianças deficientes, sendo que 3 possuem deficiência motora. De acordo com a funcionários da secretaria, “as crianças sofrem aqui”, pois não há nenhuma adaptação ou “auxiliar de apoio” para acompanhá-las.

Figura 17 – Entrada principal Colégio Marconi



Figura 18 - Entrada pela Avenida do Contorno



Figura 19 - Entrada pela rua lateral E.M. Marconi



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.2.2 Escola Municipal IMACO

A escola fica localizada à rua Gonçalves Dias, nº 1.188, bairro de Lourdes. A rua é em aclive, íngreme, com bastante movimento. Não possui vaga para deficiente, nem estacionamento para vans e ônibus escolar. Quando o carro pára, ao deixar as crianças, tem-se que ligar o pisca alerta. As informações foram dadas pelo porteiro, que relatou que, pela manhã, dispunham-se as séries de 6º ao 9º ano, e, na parte da tarde, as crianças menores. Em relação à criança deficiente motora, relata que as salas são na parte de cima, mas há elevador. Há somente 1 aluna com mobilidade reduzida na parte da manhã e uma cadeirante à tarde. A direção não permitiu fotos no interior da escola. As fotos a seguir são somente da parte externa da escola e da rua.

No ano de 2013 havia 811 crianças matriculadas, mas não havia criança deficiente matriculada.

Figura 20 - Entrada da Escola Municipal IMACO



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 21 - Rua íngreme e movimentada E.M. IMACO



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.2.3 Escola Municipal Mestre Paranhos

A escola fica localizada à rua Alcides Torres, nº 20, Conjunto Santa Maria, Luxemburgo.

De acordo com a secretaria, a escola possui 643 alunos, que são moradores do entorno. Não há alunos com deficiência motora, mas a escola é toda adaptada, inclusive com elevador, que nunca foi utilizado até o momento, pois nunca houve criança deficiente que dele necessitasse. O banheiro, ainda de acordo com a secretaria, é adaptado, porém fica trancado, sem nunca ser utilizado. A escola possui rampa desde a portaria até as salas, biblioteca, cantina. A quadra fica de frente à escola, do outro lado da pracinha, onde são realizadas atividades da escola integrada. As crianças que participam da escola integrada chegam às 8 horas, participam das atividades extra-classe, lancham, almoçam e depois assistem às aulas, saindo somente às 17 horas. À frente da escola há uma pracinha com ponto de ônibus. As crianças vão a pé para a escola, não há atendimento por ônibus escolar. Do outro lado da pracinha há uma quadra de terra, onde são realizadas atividades com as crianças, como aulas de Educação Física e atividades lúdicas.

Quando se chega à escola tem-se outra impressão do que se vai encontrar por detrás do muro. A escola é muito bem cuidada, com corrimões nos corredores, na entrada e rampas. As crianças bem conduzidas pelos disciplinadores, professoras e administradores. A escola fica perto do Hospital Luxemburgo e de alguns comércios locais.

Em 2013, 585 crianças estavam matriculadas e 3 delas com deficiência motora.

Figura 22 - Entrada da Escola Municipal Mestre Paranhos



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 23 - Ponto final do ônibus do bairro Luxemburgo



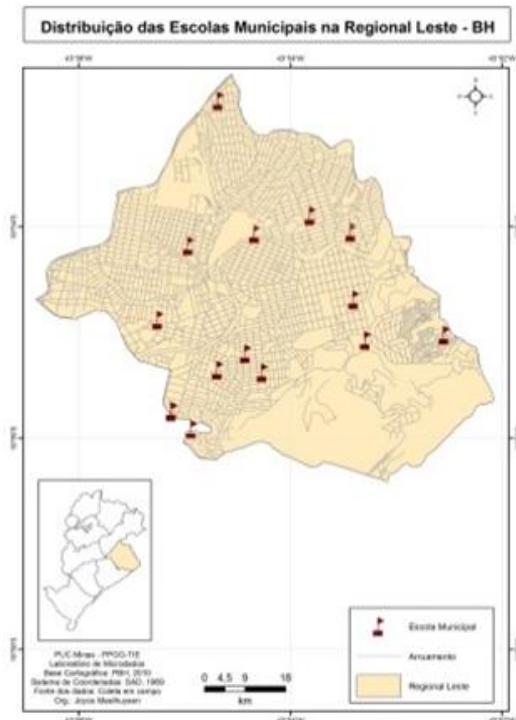
Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 24 - Quadra de terra

Fonte: Foto tirada pela autora.

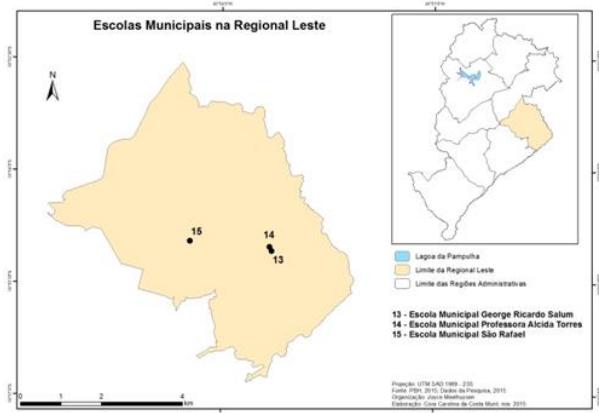
4.3 Regional Leste

A região Leste conta com 74 escolas, sendo 27 particulares, 30 estaduais e 17 municipais e 145 creches, das quais 21 são conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte. No trabalho de campo foram visitadas 5 escolas, sendo que a Escola Municipal Israel Pinheiro apresentava todas as adaptações sugeridas pela ABNT e está totalmente liberada para utilização.

Mapa 6 - Distribuição das Escolas Regionais da Regional Leste

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Mapa 7 - Escolas da Regional Leste selecionadas



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

A seguir, as infraestruturas observadas no diário de campo da Regional Leste.

4.3.1 Escola Municipal Israel Pinheiro

A escola fica na rua Desembargador Bráulio, nº 1.147, no bairro Alto Vera Cruz, em um acrivo de mais ou menos 20°. De acordo com funcionários, os alunos vão para a aula através de transporte público (50%) ou escolar (30%), 20% vai a pé. A escola é toda plana, com 2º andar e possui rampas de acesso no seu interior e no passeio para a entrada dos alunos. Há piso e banheiro adaptados para deficiente visual. Dentro do banheiro feminino há uma cama baixa feita de alvenaria, com colchão para troca de roupa e fraldas das crianças deficientes, barras de apoios, porém havia bastantes caixas em cima do vaso sanitário e chuveiro, demonstrando que não são utilizados. O banheiro masculino está adequado, liberado para uso, porém não tem cama para troca de roupa. De acordo com Educacenso, em 2013, havia 869 crianças matriculadas e 2 delas com deficiência motora.

Figura 25 - Entrada da E.M. Israel Pinheiro



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 26 - Pátio interno da E.M. Israel Pinheiro



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 27 - Banheiro feminino adaptado E.M. Israel Pinheiro



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 28 - E.M. Israel Pinheiro - Banheiro masculino adaptado



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 29 - Banheiro misto

Fonte: Foto tirada pela autora.

À frente da escola há faixas para pedestre, com boa sinalização, mas não há vaga de deficiente, nem para transporte escolar.

Figura 30 - Faixa de pedestre em frente à E. M. Israel Pinheiro

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 31 - Rampa para o segundo andar da E. M. Israel Pinheiro

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 32 - Piso adaptado para deficiente visual

Fonte: Foto tirada pela autora.

O ensino vai desde o infantil até o 9º ano. As escolas mais próximas são: Escola Estadual Necesio Tavares e Escola Municipal Jorge Ricardo Salum, sendo que a primeira citada é a mais distante para se ir a pé.

4.3.2 Escola Municipal George Ricardo Salum

A escola fica na Região Leste, na rua Desembargador Bráulio, nº 2.250, bairro Taquaril. A rua é em declive, com fácil acesso: rampa no passeio da rua para o passeio, rampa para dentro da escola, piso adaptado para deficientes visuais. Apresenta uma vaga para deficiente e vaga para transporte escolar.

Figura 33 – Entrada da E.M. George Ricardo Salum

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 34 – Pátio da E.M. George Ricardo Salum



Fonte: Foto tirada pela autora.

Não há banheiros adaptados e nem rampa para a parte superior da escola. A troca de roupa é realizada no banheiro, que fica na parte superior (há escadas) e tem somente uma bancada. A escola, em 2013, apresentava 642 crianças matriculadas no total e 2 delas com deficiência motora.

4.3.3 Escola Municipal Professor Domiciano Vieira

A escola fica localizada no bairro Horto, na rua São Bento, nº 1.591. A escola situa-se numa esquina e a entrada se faz na rua em declive. Não existe vaga para deficiente, nem para o transporte escolar. A escola mais próxima é a Escola Municipal Professor Lourenço Oliveira (EMPLO), que fica na rua Anhanguera (a 3 km). A escola tem turnos pela manhã e pela tarde, possui rampa de acesso, inclusive da rua para o passeio. Possui 2 elevadores, rampas para acesso às quadras e corrimãos ao longo da escola. Há outra entrada pela rua lateral, que só é utilizada através de escadas. De acordo com o porteiro, a maioria das crianças chega à escola a pé (60%), 20% vem em transporte escolar, 10% em carro e 10% por transporte público. O passeio à frente da escola apresenta piso para deficiente visual.

Figura 35 - Entrada da E.M. Domiciano Vieira



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 36 - Rua em declive E.M. Domiciano Vieira

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.3.4 Escola Municipal Lourenço de Oliveira

A Escola Municipal Lourenço de Oliveira fica no bairro Santa Tereza, está localizada à rua Anhanguera, nº 47, movimentada, em declive. Existe vaga de deficiente do outro lado da rua, em frente a um prédio, onde vive uma pessoa deficiente. À frente da escola há uma rampa de acesso que vai desde a rua, alcança o passeio até o portão principal. Quando se entra na instituição, depara-se com duas quadras conectadas lateralmente por uma rampa. Logo atrás das quadras está o prédio da escola (2 andares, sem elevador), não há corrimão nos corredores ou banheiro adaptado. As crianças chegam à escola a pé (40%), em escolar (20%) e em carro particular (40%). A escola mais próxima é a escola municipal Domiciano Vieira, que fica na rua São Bento, nº 1.591 (a 3 km de distância). A escola não tem placa, o muro está pichado e bastante sujo. A direção não permitiu foto no interior da escola.

Figura 37 – E.M. Domiciano Vieira de Oliveira - Vaga para deficiente

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 38 - Entrada da E.M. Lourenço

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.3.5 *Escola Municipal Professora Alcida Torres*

A escola fica na rua Álvaro Fernandes, nº 144, Taquaril, ligeiramente íngreme (acliffe), com rampa do asfalto para o passeio e deste para dentro da escola. Há rampas por toda a escola, principalmente do pátio para o ginásio e salas. Não há vaga para deficiente ou para o escolar. As crianças são moradores do entorno e vão a pé ou em ônibus escolar. Em frente ao prédio há o único piso adaptado para deficiente visual e um ponto de ônibus. De acordo com a funcionária, a escola possui banheiro adaptado. A escola, em 2013, tinha 885 alunos matriculados no total e 2 crianças com deficiência motora.

Figura 39 - Pátio da E.M. Alcida Torres

Fonte: Foto tirada pela autora.

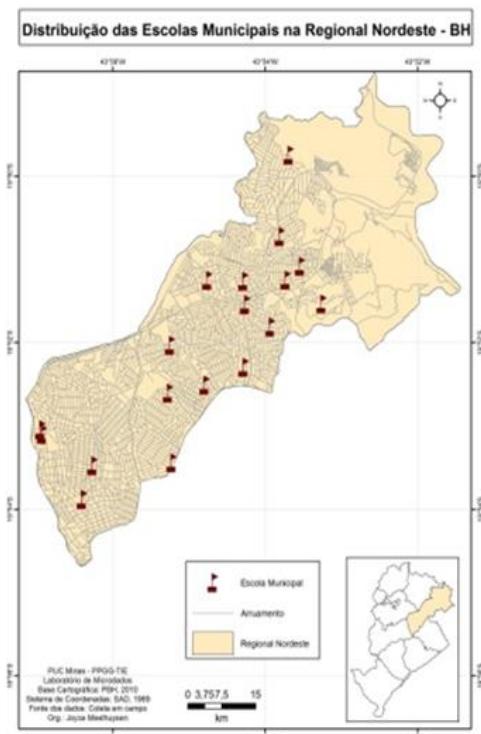
Figura 40 - Entrada da E.M. Alcida Torres

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.4 Regional Nordeste

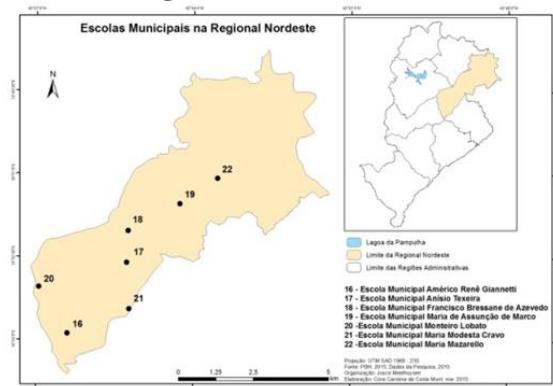
A Regional Nordeste conta com 27 escolas municipais, 27 estaduais, 2 universidades e diversas escolas particulares do ensino fundamental e médio, além de 24 creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte. Foram selecionadas 7 escolas para a visita de campo, elas apresentavam rampas para o interior da mesma, mas os banheiros não tinham qualquer tipo de adaptação, apesar de haver crianças com deficiência motora.

Mapa 8 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Nordeste



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Mapa 9 - Escolas da Regional Nordeste selecionadas para o estudo



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

A seguir serão descritas as infraestruturas das escolas selecionadas da Regional Nordeste.

4.4.1 Escola Municipal Américo Renê Giannetti

A escola fica localizada à rua Jundiaí, nº 557, Concórdia, próxima à Escola Municipal Renascença e Honorina de Barros, no bairro São Cristóvão. A rua tem uma inclinação de 45° (aclive). À frente da escola não há vagas para deficiente ou para transporte escolar. O acesso à escola e no interior dela é realizado através de rampas. Não há elevador. O banheiro é adaptado, mas fica trancado; para ser utilizado é preciso pedir a chave à auxiliar de serviço da escola. O deslocamento das crianças para a escola é realizado 40% a pé, 20% em transporte escolar, 40% em outro tipo de transporte público ou particular.

De acordo com Educacenso, havia 242 crianças matriculadas e nenhuma com deficiência motora.

Figura 41 - E.M. Américo Renné Giannetti: rampa na entrada



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.4.2 Escola Municipal Anísio Teixeira

A escola se localiza à rua Bolívar, nº 10, bairro União. A rua apresenta-se em um pequeno acente. A escola é toda murada e a entrada se apresenta com rampa no passeio para dentro da escola. Na entrada há um portão com grade, próximo ao porteiros, que controla a entrada e saída das crianças. Não há vaga para deficiente, nem para o transporte escolar. As crianças vão para escola a pé (60%), em transporte escolar (10%), em carro (10%) ou em ônibus (20%). As crianças são do entorno. De acordo com a funcionária, não há banheiro adaptado e os corredores

possuem corrimãos. O passeio de frente para escola não tem piso adaptado para deficiente visual.

Em 2013, de acordo com o Educacenso, havia 874 crianças matriculadas no total e 2 delas com deficiência motora.

Figura 42- Entrada da E.M. Anísio Teixeira com quebra-molas



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 43 - Rua à frente da escola E.M. Anísio Teixeira



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.4.3 Escola Municipal Francisco Bressane de Azevedo

A escola fica localizada na rua Angola, bairro São Paulo. A entrada da escola fica na rua de trás, em uma rua sem saída. As crianças são do entorno e a maioria vai a pé para a escola (70%). O restante vai em carro (10%), escolar (20%). A rua é muito tranquila, pois não tem acesso para carro. Não há vaga para estacionamento de deficiente ou para escolar. No passeio em frente à escola não há piso para deficiente visual, somente no interior dela, no corredor principal. A escola é plana, não tem segundo andar. O banheiro está em reforma para que sejam feitas as adaptações para as crianças deficientes. Não há corrimão no interior da escola.

A escola apresentava, em 2013, 403 crianças matriculadas e 3 delas com deficiência motora.

Figura 43 - Entrada desativada da E.M. Francisco Bressane de Azevedo (rua Angola)



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 44 - Rua da entrada de alunos da E.M. Francisco Bressane de Azevedo



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.4.4 Escola Municipal Maria da Assumpção de Marco

A E.M. Maria da Assunção de Marco fica localizada à rua Ana Horta, nº 98, bairro Goiânia. Rua plana, tranquila; foi fundada em 1994 e iniciou suas atividades no atual prédio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), situado à rua Carangola, 288, no bairro Santo Antônio. Em 1997, a escola foi para a sua sede, onde funciona até hoje, ofertando o Ensino Fundamental de 1º ao 3º ciclo nos turnos diurnos e a Educação de Jovens e Adultos no noturno. Além dos alunos do bairro Goiânia, a EMMAM atende alunos de vários bairros vizinhos da região, inclusive de vilas e conjuntos habitacionais populares novos, onde não há escolas próximas, especialmente escolas com oferta do 3º ciclo. Muitos alunos chegam à escola de ônibus fornecidos pela Prefeitura (60%), 40% a pé.

A Escola atende cerca de 644 alunos (2013) nos turnos diurnos e 2 deles com deficiência motora, possui rampas de acesso à escola e no seu interior. Não possui elevador ou banheiro adaptado.

Figura 45 - E.M. Maria Assumpção Marco – esquina



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.4.5 Escola Municipal Monteiro Lobato

A escola fica localizada à rua Santa Apolônia, nº 120, bairro São Marcos; possui escola infantil e fundamental, é pequena e em 2013 contava com 129 alunos matriculados e nenhum deles deficiente.

A rua é em acrílico (20%), mão dupla, mas com pouco movimento. Não há vaga para deficiente ou transporte escolar, mas estacionamento é fácil. A construção da escola é abaixo do nível da rua e o acesso das crianças é através de rampas. Não há elevador, uma vez que a escola é construída em um único plano. Possui banheiro adaptado. O deslocamento das crianças para a escola é realizado 70% em transporte escolar e 30% a pé. A direção não permitiu a realização de fotos no interior da escola. Como a escola é abaixo do nível da rua e o portão com grades, dava para observar no seu interior a rampa e o pátio.

4.4.6 Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo

A escola está localizada à rua Dr. Júlio Otaviano Ferreira, nº 1.085, Cidade Nova, esquina com Avenida José Cândido da Silveira. A entrada dos alunos se dá pela rua Dr. Júlio Otaviano Ferreira, pois lá há rampa e o terreno é plano. Os veículos escolares estacionam em frente à porta de entrada. Na portaria há grade de proteção para as crianças.

A entrada pela Avenida José Cândido da Silveira possui escadas e rampa, que dá acesso para a secretaria e ao pátio. A escola possui banheiro adaptado para as crianças deficientes, mas fica trancado com um banco à frente da porta. Para usar o banheiro tem-se que pedir as chaves na secretaria. O prédio possui 2 andares e o acesso para o andar superior se faz somente pelas escadas. As crianças deficientes motoras ou com mobilidade reduzida são alocadas nas salas

de baixo. Há vaga para deficiente e para veículo escolar e faixa de pedestre em frente à saída dos alunos. As crianças chegam através de veículo escolar (60%), a pé (30%) ou por carro particular (10%).

A escola tem 879 crianças matriculadas, de acordo com o Educacenso, e 4 crianças com deficiência motora.

Figura 46 - Pátio 1 E.M. Modesta Cravo



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 47 - Pátio 2 E.M. Maria Modesta Cravo



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 48 - Entrada principal da E.M. Maria Modesta Cravo



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.4.7 Escola Municipal Maria Mazarello

A Escola fica localizada à rua Benedito Neves, nº 45, bairro Nazaré, quase na divisa de Sabará. A rua é plana, tranquila, o acesso do passeio até a entrada e no interior da escola se faz através de rampa. Não há elevador ou banheiro adaptado. Não há vaga para deficiente ou para transporte escolar. O deslocamento das crianças para a escola é realizado 50% a pé, 30% em transporte escolar e 20% em carro particular.

De acordo com Educacenso de 2013, a escola apresenta 820 alunos e 2 com deficiência motora.

Figura 49 - Pátio interno da E.M. Maria Mazarello



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 50 - Entrada principal da E.M. Maria Mazarello

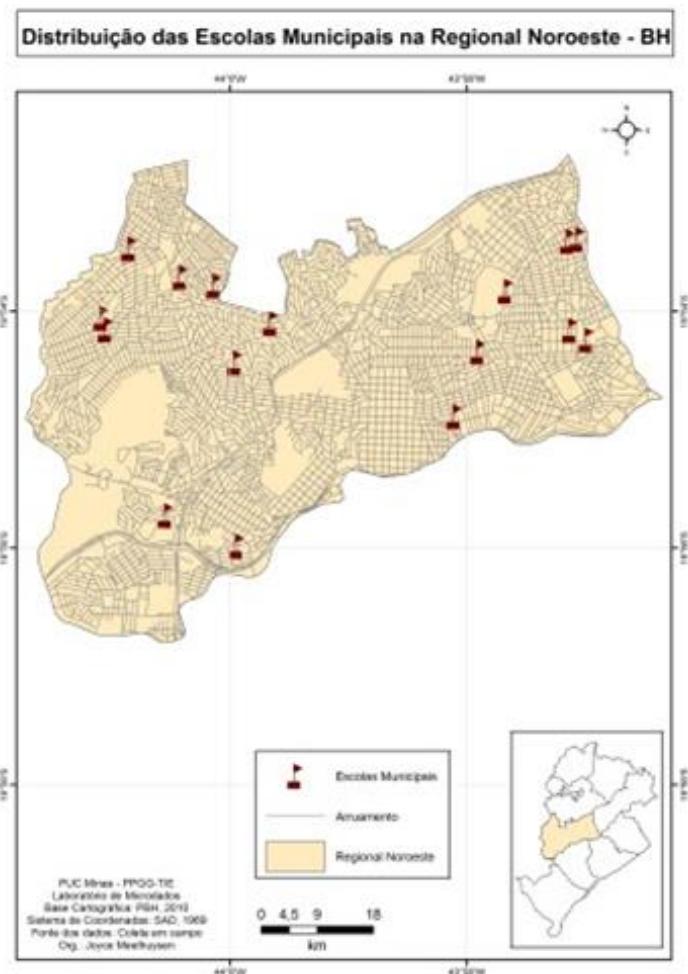


Fonte: Foto tirada pela autora.

4.5 Regional Noroeste

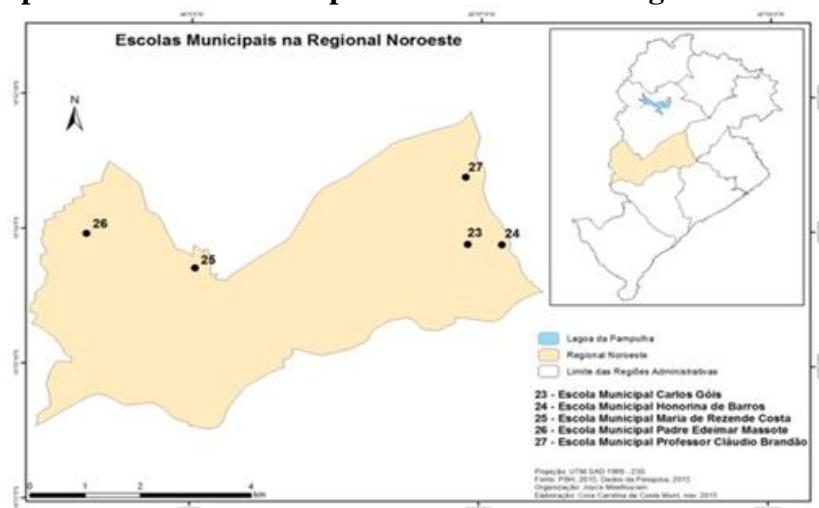
A regional Noroeste, possui 22 escolas municipais, 41 escolas estaduais e 28 creches conveniadas com a Prefeitura. Possui também 3 universidades particulares e 1 estadual. Foram selecionadas para visita de campo 5 escolas, e somente a Escola Municipal Honorina de Barros apresentou acessibilidade plena, desde a entrada até os banheiros adaptados.

Mapa 10 - Distribuição das Escolas Municipais na Regional Noroeste



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

Mapa 11 - Escolas Municipais selecionadas na Regional Noroeste



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

A seguir estão descritas as infraestruturas observadas na Regional Noroeste:

4.5.1 Escola Municipal Carlos Góis

A escola está localizada à rua Mendes de Oliveira, nº 446, bairro Santo André, plana e de fácil acesso. Não apresenta vaga para deficiente ou para escolar. O passeio em frente à escola possui piso adaptado para deficiência visual e há rampa para o interior da escola e dentro dela. Em frente ao portão de entrada há uma grade de proteção para as crianças. Não há banheiro adaptado, o deslocamento das crianças para a escola é realizado 60% em transporte escolar e 40% a pé.

A escola apresentava, em 2013, 285 alunos matriculados e 1 aluno deficiente motor.

Figura 51 - Frente da E.M. Carlos Góis



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 52 - Passeio à frente da escola



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 53 - Quadra coberta E.M. Carlos Góis

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 54 - Interior da E.M. Carlos Góis

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 55 - Rampa na entrada da E.M. Carlos Góis

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.5.2 Escola Municipal Honorina de Barros

A escola se localiza na Praça Professor Correa Neto, São Cristóvão, Conjunto IAPI, Belo Horizonte – MG, CEP: 31210-740. A escola ocupa uma quadra e o acesso é pela lateral, onde existe uma pequena rampa para crianças cadeirantes. O passeio do lado de fora da escola está adaptado para crianças com deficiência visual. As dependências da escola e vias são adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Na escola existem 9 salas de aula e são destinadas a ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde são atendidos alunos do aglomerado da Pedreira Padre Lopes e entorno. A maioria das crianças vai a pé para a escola.

A escola apresentava em 2013, 336 alunos e 3 com deficiência motora.

Figura 56 - Quadra da E.M. Honorina de Barros



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 57 - Entrada da E.M. Honorina de Barros



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.5.3 Escola Municipal Maria de Rezende Costa

A Escola Municipal Maria da Glória Lommez, localizada à rua Pedro Lessa, nº 506, Santo André, apesar de haver informações no site da Prefeitura de ser uma Escola Municipal com Ensino Fundamental, ela é uma UMEI (Unidade Municipal de Ensino Infantil), ou seja, atende crianças de 0 a 5 anos. Em face dessa situação, a escola foi substituída na amostra pela Escola Municipal Maria de Rezende Costa.

A Escola Municipal Maria de Rezende Costa fica localizada à Avenida Abílio Machado, nº 1.009, no bairro Padre Eustáquio. Segundo a secretaria é a última escola da regional noroeste que faz divisa com a Regional Pampulha. A avenida é bastante movimentada, possui 2 faixas de pedestre em uma distância de 50 metros para a travessia das crianças. A avenida é plana, não possui vaga para deficiente, nem para escolar. Há ponto de ônibus somente do outro lado da rua. A escola não é adaptada para atender crianças com mobilidade reduzida. A secretaria informou que há somente uma sala na parte de baixo da escola para atender esse tipo de criança, mas informou não haver vagas disponíveis. A entrada para a secretaria tem escada e os alunos entram por um portão ao lado, onde os professores colocam os carros.

A escola, de acordo com Educacenso, possui 702 alunos no total e 4 alunos com deficiência motora.

Figura 58 - Entrada da E.M. Maria de Rezende Costa

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 59 - Estacionamento + entrada dos alunos da E.M. Maria de Rezende Costa

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 60 - Fachada da secretaria da E.M. Maria de Rezende Costa + sala

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.5.4 Escola Municipal Padre Edeimar Massote

A escola está localizada à rua Eneida, nº 1.485, bairro Coqueiros, Belo Horizonte – MG, CEP: 30881-520, rua tranquila, onde trafegam poucos carros, plana, com rampa para dentro da escola. A escola tem rampa em seu interiior e está totalmente preparada para receber crianças deficientes de todos os tipos. Depois do portão, há bastantes plantas e árvores. A escola foi escolhida para o projeto inclusão digital, por isso há um ônibus adaptado, estacionado à sua porta, preparado para permitir o acesso das crianças a computadores; a cada horário se recebe uma turma para aprender a manusear e interagir com os computadores. A escola fica em uma

área muito grande, com 2 quadras, cantina, área livre. Ao lado está a UMEI¹² Coqueiros. Na parte de baixo existem rampas para acessos às salas, biblioteca, secretaria. Há elevador para as crianças cadeirantes e de mobilidade reduzida. Os banheiros são adaptados. Há vagas para ônibus escolar.

A escola apresentava, em 2013, 950 alunos e 3 deles com deficiência motora.

Figura 61 - Frente da E.M. Edeimar Massote



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 62 - Faixa de pedestre E.M. Edeimar Massote



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 63 - Inclusão digital E.M. Edeimar Massote



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 64 - Elevador E.M. Edeimar Massote

¹² UMEI: Unidades Municipais de Educação Infantil, ensino infantil pré-alfabetização.



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.5.5 Escola Municipal Professor Cláudio Brandão

A escola fica localizada à rua Cantagalo, plana ligeiramente com aclive de 45°, no bairro Parque Riachuelo. O local é muito pequeno para o número de alunos matriculados, apresenta vaga para deficiente e para ônibus escolar, possui rampas da rua para o passeio, bem como no interior da escola. Não há rampa da portaria para dentro da escola ou banheiro adaptado.

A escola apresentava, em 2013, de acordo com o Educacenso, 213 alunos matriculados e 2 alunos com deficiência motora.

Figura 65- Entrada da E.M. Professor Cláudio Brandão



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 66 - Rampas interior da E.M. Prof. Cláudio Brandão

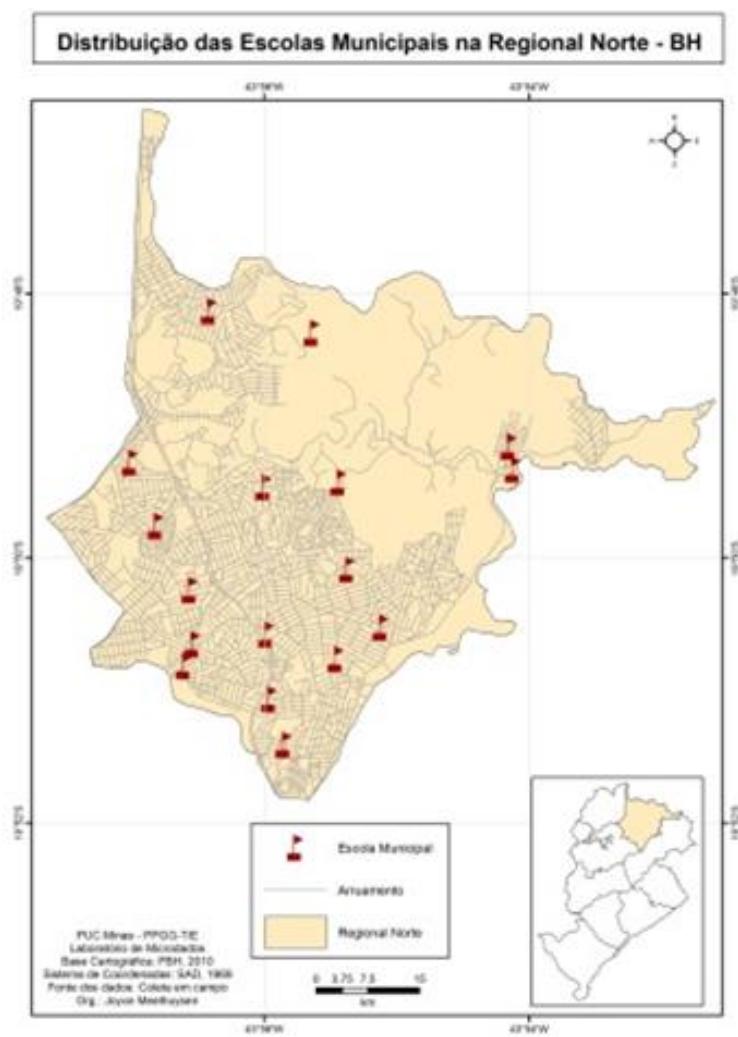


Fonte: Foto tirada pela autora.

4.6 - Regional Norte

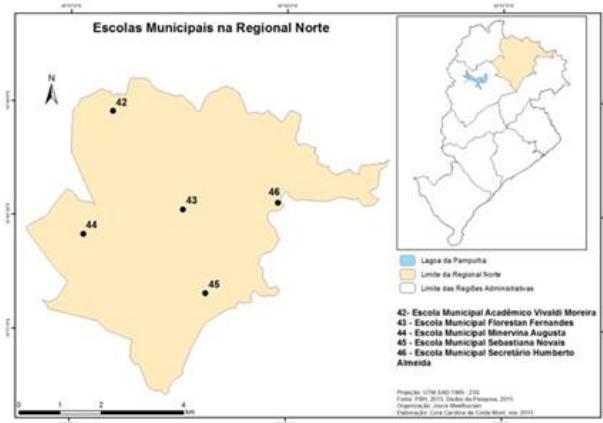
A Regional Norte, na área de educação, conta com 19 escolas municipais e 18 estaduais, que atendem alunos matriculados na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. A partir da amostra estratificada, foram selecionadas 5 escolas na Regional Norte, especializadas. Nenhuma dessas escolas apresentam-se nas normas da ABNT, somente possuem rampas para o interior delas e não possuem banheiros adaptados.

Mapa 12 - Distribuição das escolas da Regional Norte



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

Mapa 13 - Escolas selecionadas da Regional Norte



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

A seguir estão relacionadas as informações coletadas no diário de campo.

4.6.1 Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira

A escola está localizada à rua Agenor de Paula Estrela, nº 380, bairro Jaqueline, Belo Horizonte – MG, CEP: 31748-190. A rua é muito movimentada, pois é a principal do bairro, dá acesso ao interior do bairro e para o centro de Belo Horizonte. Na frente da escola não há vaga de deficiente ou vaga para transporte escolar. A infraestrutura tem acessibilidade para o interior da escola através de rampas, assim como no interior da escola, porém não existe elevador para acesso ao segundo andar e o banheiro não é adaptado.

O deslocamento das crianças para a escola é realizado 40% a pé, 40% em escolar, 10% em transporte público e 10% em carro particular. Não há outra escola próxima a ela.

A escola apresentava, em 2013, 870 alunos matriculados e 5 deles com deficiência motora.

Figura 67 - Entrada da E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 68 - Estacionamento da E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 69 - Corredor sem adaptação E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 70 - Rampas de acesso a salas de aula da E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 71 - Quadra E.M. Acadêmico Vivaldi Moreira



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.6.2 Escola Municipal Florestan Fernandes

O prédio da escola está localizada na rua Pau-ferro, nº 360, bairro Solimões, Belo Horizonte – MG, CEP: 31770-720 e foi criado em 15 de Julho de 1993; atende crianças do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental e sua estrutura foi inaugurada em fevereiro de 2000. A escola

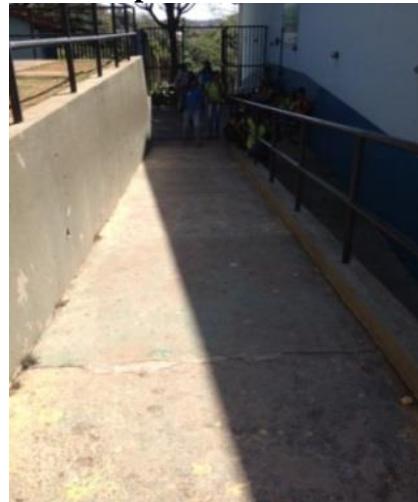
fica em uma rua íngreme, com acesso em curva para a entrada do prédio. À frente da escola há rampa de acesso, bem como no seu interior; não há banheiro adaptado. As crianças se deslocam para a escola através de transporte escolar (80%) e 20% a pé.

Figura 72 - Entrada para a portaria da E.M. Florestan Fernandes



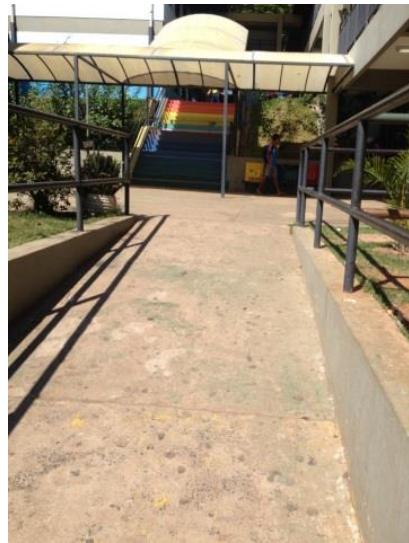
Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 73 - Rampa E.M. Florestan Fernandes



Fonte - Foto tirada pela autora.

Figura 74 - Rampa E.M. Florestan Fernandes



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 75 - Rua muito íngreme E.M. Florestan Fernandes



Fonte - Foto tirada pela autora.

A escola tem boa estrutura de acessibilidade no exterior das salas de aula. Os banheiros não são acessíveis. Não existe outra escola próxima.

A escola, de acordo Educacenso, apresentava, em 2013, 516 alunos matriculados no total e 3 alunos com deficiência motora.

4.6.3 Escola Municipal Minervina Augusta

A escola fica localizada à rua Davi Canabaro, nº 18, bairro Campo Alegre, Belo Horizonte – MG, 31730-200. A rua apresenta declive de 40° e a entrada dos alunos se faz pela rua lateral. Não há vaga para deficiente ou para transporte escolar, não existe rampa no interior da escola, porém há rampa na entrada da instituição.

A escola, em 2013, apresentava 269 alunos matriculados no total e 2 alunos com deficiência motora. Porém essas crianças têm apenas mobilidade reduzida e se houvesse um cadeirante, o mesmo teria que ser alocado no andar de baixo. Não há banheiro adaptado.

Figura 76 - Entrada da E.M. Minervina Augusta



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 77 - Bebedouros inclusivos E.M. Minervina Augusta



Fonte - Foto tirada pela autora.

Figura 78 - Pátio de convivência E.M. Minervina Augusta – rampa ao fundo



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 79 - Quadra poliesportiva, rampa de acesso



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 80 - Acesso à E.M. Minervina Augusta



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.6.4 Escola Municipal Sebastiana Novais

A escola está localizada à rua Anita Malfatti, nº 60, bairro Tupi, Belo Horizonte – MG, CEP: 31844-000. A rua é plana, com ligeiro acidente de 5°, de fácil acesso, não apresenta vaga para deficiente ou para o ônibus escolar. O passeio não possui piso adaptado para criança deficiente visual. Em frente à portaria há uma grade para proteção dos alunos. Não há elevador, nem banheiro adaptado. A escola apresentava, em 2013, de acordo com Educacenso, 640 alunos matriculados no total e 3 alunos com deficiência motora.

Figura 81 - Entrada da E.M. Sebastiana Novais



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 82 - Rampa de acesso à E.M. Sebastiana Novais



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 83 - Rampa para dentro da E.M. Sebastiana Novais



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 84 - Rampa no interior da E.M. Sebastiana Novais



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.6.5 Escola Municipal Secretário Humberto de Almeida

A Escola Municipal Secretário Humberto de Almeida foi construída em 1983, em uma comunidade carente de BH e atende crianças de 9 a 14 anos, está localizada à rua Areia Branca, nº 3 – Bairro Ribeiro de Abreu, Belo Horizonte – MG, 31872-400, à beira da rodovia, porém sua entrada fica na parte de trás.

A escola está bastante malconservada, apresentando pisos com degraus e buracos, possui rampa na entrada e para dentro da escola, bem como no interior da mesma. Há elevador, o banheiro está sendo adaptado, bem como o prédio está em reforma para adequação da infraestrutura, de acordo com informações da secretaria. O deslocamento para a escola se faz em 80% com transporte escolar e 20% a pé. A escola mais próxima é a Escola Municipal Loureto.

A escola apresentava, em 2013, 732 alunos matriculados no total e 1 aluno deficiente, que vem empurrado pela mãe.

Figura 85 - Entrada da E. M. Sec. Humberto de Almeida



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 86 - Passarela de acesso à E.M. Sec. Humberto de Almeida



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 87 - E.M. Sec. Humberto de Almeida: elevador em reforma



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 88 - Pátio da E.M. Sec. Humberto de Almeida



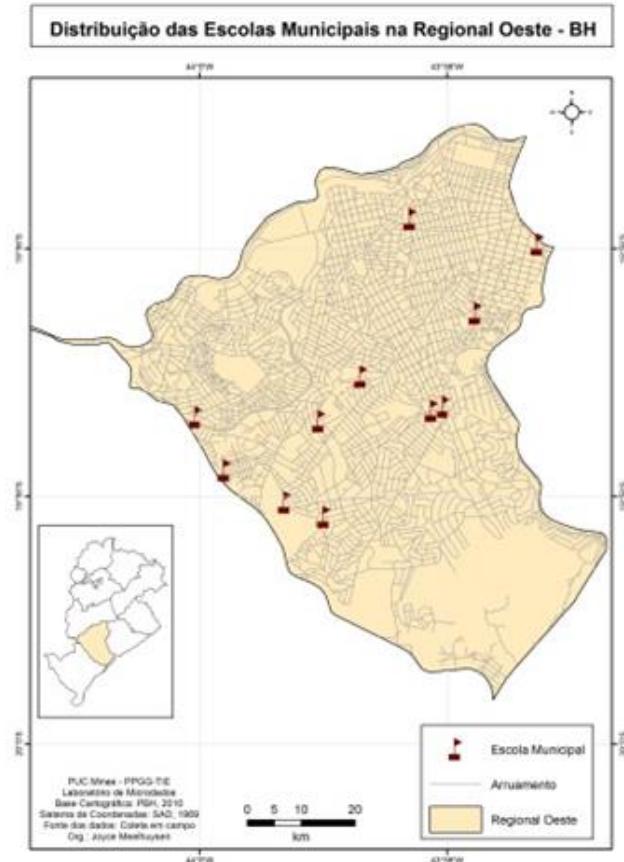
Fonte: Foto tirada pela autora.

4.7 Regional Oeste

Na regional Oeste há 13 escolas municipais, 25 escolas estaduais, 1 escola federal (CEFET/MG) e 52 escolas particulares de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A partir da amostra estratificada foram selecionadas 4 escolas especializadas a seguir.

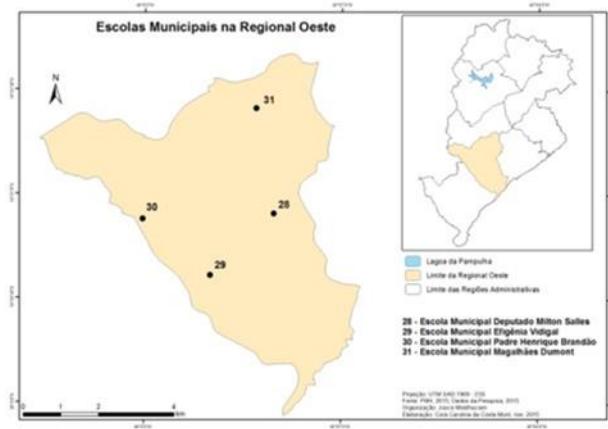
Na Escola Municipal Magalhães Drumond, no Bairro Alto Barroca, os deficientes motores têm que estudar nas salas do primeiro andar e, como a secretaria fica no segundo andar, por conta das escadas, não podem ter acesso a ela. O restante das escolas visitadas apresentam somente rampas na entrada e no seu interior.

Mapa 14 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Oeste



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

Mapa 15 - Escolas Municipais selecionadas na Regional Oeste



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

A seguir estão relacionadas as informações das infraestruturas observadas no diário de campo.

4.7.1 Escola Municipal Milton Salles

A escola está localizada na rua Teófilo Filho, n° 222, Jardim América, Belo Horizonte, MG – Brasil – CEP 30494-005, e o acesso a ela é feito por uma rua ligeiramente em declive, movimentada, ocupa uma grande parte do quarteirão. O passeio não é adaptado para deficiente visual. Ao chegar ao portão vários carros impediam o acesso à secretaria. De acordo com a secretaria, o banheiro é adaptado. Não há vaga para deficiente ou para transporte escolar. Há rampas para entrar no interior do prédio, do passeio para a portaria e no seu interior e também elevador. O deslocamento dos alunos para a aula se faz através de transporte escolar (40%) e a pé (60%). A instituição mais próxima é a Escola Municipal Efigênia Vidigal. A escola apresentava, em 2013, de acordo com Educacenso, 723 alunos matriculados no total e 4 crianças com deficiência motora.

Figura 89 - Entrada da E.M. Milton Salles

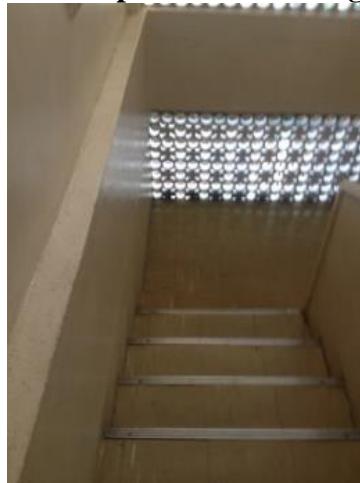


Fonte: Foto tirada pela autora.

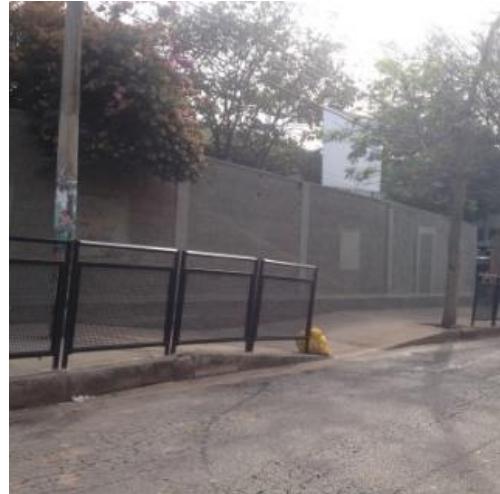
Figura 90 - Rua plana da E.M. Milton Salles



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 91 - Escada para acesso ao segundo andar

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 92 - Grade de frente à E.M. Milton Salles

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.7.2 Escola Municipal Magalhães Drumond

A escola fica localizada na rua Contendas, nº 63, bairro Alto Barroca; rua plana, próxima à avenida Silva Lobo e avenida Amazonas. Não há rampa da rua para o passeio, para a entrada da escola ou no seu interior.

O acesso para o segundo andar, onde fica a secretaria, é através da escada. Não há elevador. As salas dos deficientes ficam no primeiro andar, o banheiro não é adaptado, o deslocamento das crianças para a escola é realizado 50% a pé, 30% em carro particular e 20% de transporte escolar. Há outras escolas estaduais e particulares nas proximidades.

A escola, em 2013, tinha 380 alunos matriculados no total e 4 deles com deficiência motora.

Figura 93 - Escada impede acesso de deficientes para o segundo andar



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.7.3 Escola Municipal Padre Henrique Brandão

A escola se localiza na rua Crispim Jaques, nº 987, bairro Vista Alegre, local de acesso aos bairros vizinhos, em pequeno acidente (30°), de mão dupla, com faixa de pedestre um pouco abaixo da entrada das crianças, esquina com rua Aguanil, apresenta um volume moderado de carro no entorno. A maioria das crianças chegam a pé (60%), 20% de transporte escolar e 20% de carro particular. Logo à frente do portão há uma faixa no chão para deficiente visual, mas dentro da escola o piso não é adaptado e há corredores largos. Logo após o portão de entrada, existe uma escada e uma rampa ao lado para os deficientes de mobilidade reduzida. Não há vaga de deficiente, banheiro adaptado ou elevador, mas há rampa para o interior da escola e no interior da mesma.

Em 2013, de acordo com Educacenso, havia 1.297 alunos matriculados e 4 crianças com deficiência motora.

Figura 94 - Rampa no interior da E.M. Padre Henrique Brandão



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 95 - Entrada dos alunos E.M. Padre Henrique Brandão

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 96 - Entrada por escada ou rampa E.M. Padre Henrique Brandão

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.7.4 Escola Municipal Efigênia Vidigal

Fundada em 8 de fevereiro de 1981, a Escola Municipal Professora Efigênia Vidigal está localizada no Bairro Palmeiras, na rua José Gualberto, nº 295. advinda de uma reivindicação da comunidade pelo ensino de 1º a 4º séries. A rua é tranquila, em aclive e a escola mais próxima é a Escola Municipal Maria Sales. A escola tem acessibilidade para o seu interior, na cantina, na biblioteca e na sala de jogos. Existe um pátio enorme no meio da escola, onde as crianças ensaiavam quadrilha. Há vaga para o transporte escolar, porém não há vaga para deficiente, nem de embarque e desembarque. Há rampas da rua para o passeio, deste para o interior da escola e dentro dela, inclusive há banheiro adaptado, mas não há elevador e corrimão presente somente nas rampas. O deslocamento das crianças para a escola se faz através de transporte escolar (60%) e a pé (40%).

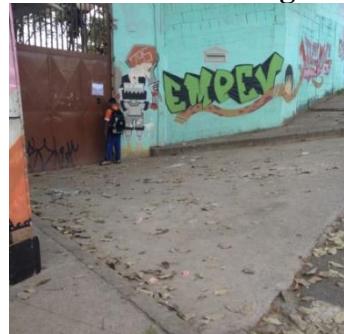
A escola, em 2013, de acordo com Educacenso, apresentava 765 alunos matriculados no total e 5 alunos com deficiência motora.

Figura 97 - Pátio E.M. Efigênia Vidigal



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 98 - Entrada E.M. Efigênia Vidigal



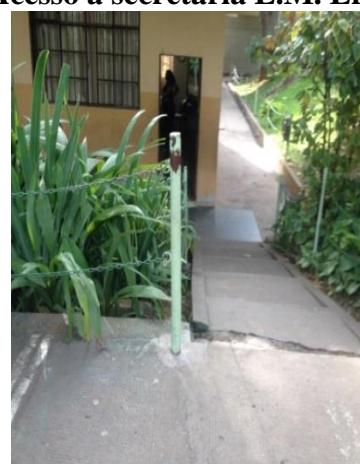
Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 99 - Acesso através da rampa E.M. Efigênia Vidigal



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 100 - Acesso à secretaria E.M. Efigênia Vidigal

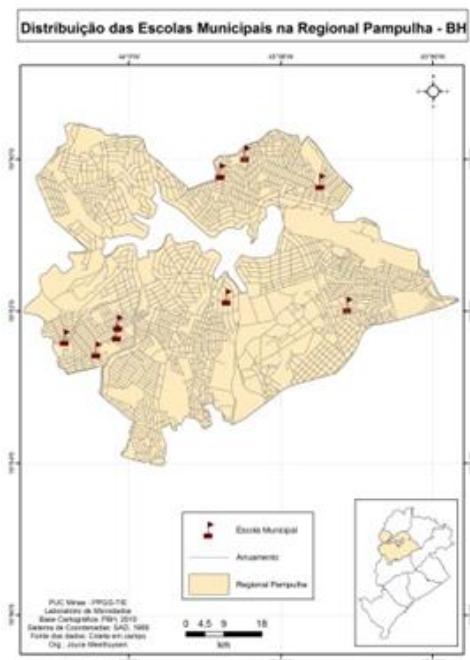


Fonte: Foto tirada pela autora.

4.8 Regional Pampulha

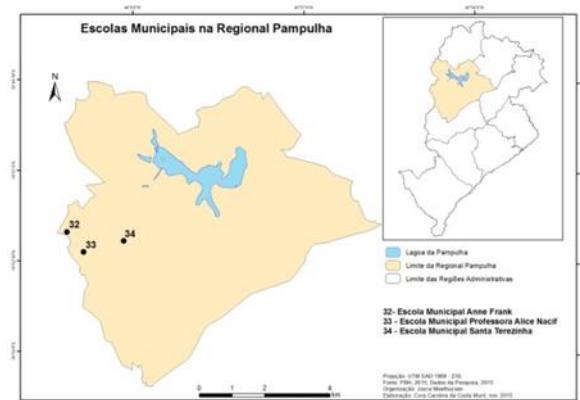
Na regional Pampulha há 14 escolas municipais, 9 Unidades Municipais de Educação Infantil, 13 escolas estaduais e 12 centros de saúde, além de serviços e centros comerciais. De acordo com a amostra estratificada, foram selecionadas 3 escolas dessa região. Nenhuma escola estava dentro do padrão de acessibilidade previsto pela ABNT, apresentando adaptações eventuais.

Mapa 16 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Pampulha



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora. 2015.

Mapa 17 - Escolas selecionadas da Regional Pampulha.



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

A seguir estão descritas as infraestruturas das escolas da Regional Pampulha.

4.8.1 Escola Municipal Anne Frank

A escola está localizada à rua K, nº 445, bairro Confisco e foi fundada em 1991. Fica na região limítrofe com a cidade de Contagem, em uma rua em declive de mais ou menos 30°, tranquila. A entrada das crianças é realizada pela rua K. A escola tem 2 pavimentos, não possui elevador, mas possui rampa para seu interior e dentro dela. O banheiro é adaptado. O deslocamento das crianças para a escola se faz 50% a pé, 40% em transporte escolar e 10% em carro particular. As crianças vêm do entorno e bairro vizinhos.

A direção não permitiu tirar fotos. As ilustrações abaixo foram retiradas da internet.

A escola, em 2013 (Educacenso), possuía 720 matriculados no total e 3 alunos com deficiência motora.

Figura 101 - Entrada da E.M. Anne Frank



Fonte: Dados da web.

4.8.2 Escola Municipal Prof. Alice Nacif

A escola está localizada à Av. Expedicionário Paulo de Souza, nº 721, bairro Itatiaia. A rua é plana, de fácil acesso, muito movimentada. Não há vaga para deficiente, porém um pouco à frente da portaria há vaga para escolar, para embarque e desembarque. Ao lado da escola existe a UMEI do bairro Confisco. Apresenta rampas para dentro da escola. De acordo com o vice-diretor, há tempo que se pedem reformas para melhor acolhimento das crianças com mobilidade reduzida. A escola não possui banheiro ou piso adaptados e não há corrimão em seu interior.

A escola, em 2013 (Educacenso), possuía 879 alunos matriculados no total e 2 alunos com deficiência motora.

Figura 102 - entrada da E.M. Alice Nacif

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 103 - Portão de acesso à E.M. Alice Nacif

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.8.3 Escola Municipal Santa Terezinha

A escola localiza-se à rua Conceição da Aparecida, nº 400, bairro Santa Terezinha. A rua é plana, tranquila, apresenta vaga para deficiente e para transporte escolar. O acesso da rua para o passeio, para dentro da escola e no interior é com rampas. Possui também elevador para o acesso ao segundo andar. Não possui banheiro adaptado.

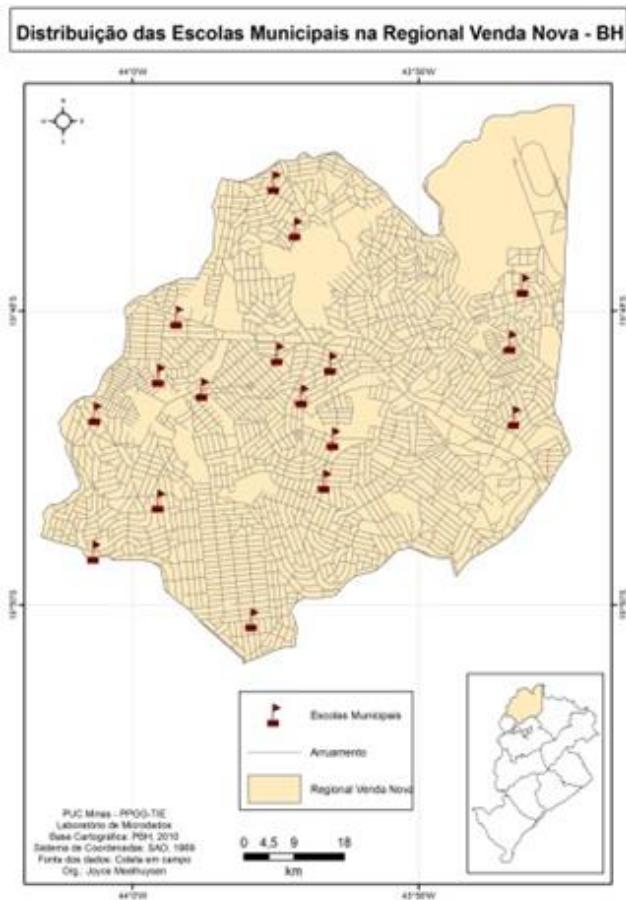
O deslocamento das crianças para a escola é 60% a pé, 20% em transporte escolar, 20% em carro particular.

A escola, em 2013, possuía 929 alunos matriculados no total e 9 alunos com deficiência motora.

4.9 Regional Venda Nova

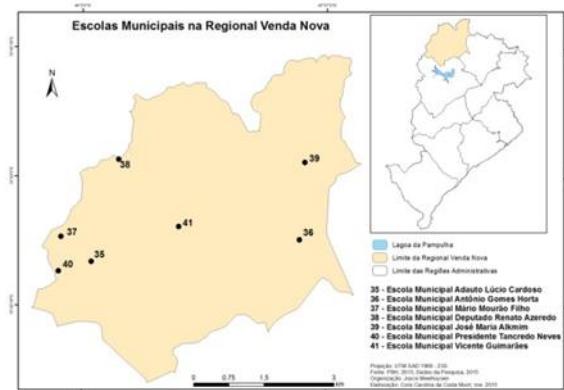
A regional Venda Nova possui 28 escolas municipais, incluindo a Escola Municipal de Ensino Especial, 22 escolas estaduais e várias particulares. De acordo com a amostra estratificada, foram selecionadas 7 escolas na Regional Venda Nova. Das escolas visitadas nenhuma tinha acessibilidade prevista na legislação da ABNT, muitas delas ficam em ruas íngremes e de difícil acesso até em carro particular.

Mapa 18 - Distribuição das Escolas Municipais da Regional Venda Nova



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

Mapa 19 - Escolas selecionadas da Regional Venda Nova



Fonte: Elaborado por MUNT, Cora, 2015.

Muitas escolas visitadas estavam em reformas, principalmente em relação ao acesso principal e banheiros. Das escolas visitadas, 90% não possuem banheiros adaptados, elevador, vaga para deficiente, porém apresentam rampas da entrada para o interior da escola. A maioria

das escolas apresentam escadas (80%) e se adaptaram para receber os alunos com deficiência motora e/ou mobilidade reduzida.

A seguir estão descritas as informações das infraestruturas de cada escola selecionada:

4.9.1 Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso

A escola localiza-se à rua Ernesto Gazzolli, nº 146, bairro Céu Azul. A rua é tranquila, com ligeiro declive. A escola não possui vaga para deficiente tão pouco para transporte escolar, possui rampas desde a entrada até o seu interior, mas não possui elevador. O deslocamento das crianças para a escola é 70% a pé e 30% em transporte escolar ou carro particular. A escola apresentava, em 2013, 946 alunos matriculados no total e 3 crianças com deficiência motora.

Figura 104 - Entrada E.M. Adauto Lúcio Cardoso



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.9.2 Escola Municipal Antônio Gomes Horta

A escola está localizada à rua Antônio José de Oliveira, nº 161, bairro Parque São Pedro. A rua tem uma inclinação de mais ou menos 45° (declive), difícil até para se estacionar e há pouco estacionamento disponível. Não há vaga para deficiente, ou para transporte escolar. Para dificultar, a rua é em mão dupla. O acesso à escola se faz através de rampa, porém não há rampas dentro da escola, somente até a secretaria. Não há elevador, somente escadas. Na escola há um cadeirante, o qual é levado pelo auxiliar de inclusão até o segundo andar com a ajuda de outras pessoas. O banheiro não é adaptado. O deslocamento das crianças para a escola é 80% a pé e 20% em transporte escolar.

Figura 105 - Pátio E.M. Antônio Gomes Horta

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 106 - Entrada da E.M. Antônio Gomes Horta

Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 107 - Entrada com piso adaptado E.M. Antônio Gomes Horta

Fonte: Foto tirada pela autora.

A escola foi fundada em 1971, em um momento de grande expansão de comércio e edificações.

4.9.3 Escola Municipal Mário Mourão Filho

A escola localiza-se à Avenida Maria Gertrudes dos Santos, nº 1.029, bairro Céu Azul; fica na avenida principal do bairro, plana, muito movimentada. Há uma faixa de pedestre logo à frente da entrada da escola. Porém, não há vaga para deficiente, para van ou ônibus escolar. A maioria das crianças vai a pé, pois pertence ao entorno. No interior da escola há várias rampas de acesso a vários locais.

A escola apresentava, em 2013, de acordo com Educacenso, 647 alunos matriculados e 6 crianças deficientes motoras.

Figura 108 - Entrada E.M. Mário Mourão Filho



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 109 - Faixa de pedestre E.M. Mário Mourão Filho



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 110 - Rampas de acesso



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 111 - Pátio E.M. Mário Mourão Filho



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.9.4 Escola Municipal José Maria Alkmin

A escola localiza-se à rua Benigno Fagundes da Silva, bairro Serra Verde. Rua tranquila, em frente a uma praça da cidade com vários aparelhos, em declive (20°). O acesso à escola é feito através de rampa muito danificada, com buracos. Há rampas no interior da escola sem corrimãos. O banheiro não é adaptado, somente há um local para troca de fraldas. Não há vagas para deficiente e tão pouco para transporte escolar, que aguarda em outra rua até o final da aula.

O deslocamento das crianças para a escola é realizado 60% a pé, 30% com transporte escolar, 10% em carro particular. Não há escolas próximas.

A escola apresentava, em 2013, de acordo com Educacenso, 1.006 alunos matriculados no total e 4 crianças deficientes motoras.

Figura 112 - E.M. José Maria Alkmin



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 113 - Praça em frente à E.M. José Maria Alkmin



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.9.5 Escola Municipal Presidente Tancredo Neves

A escola localiza-se à rua Radialista Joaquim da Fonseca, nº 45, bairro Céu Azul. fica próxima à Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, possui rampas para dentro do edifício, mas não há rampas no interior do mesmo. Não há vaga para deficiente ou transporte escolar, elevador ou banheiro adaptado. O deslocamento das crianças para escola é realizado 60% a pé, 40% em transporte escolar ou em carro particular.

A escola, em 2013, de acordo com o Educacenso, possuía 699 alunos matriculados, sendo que não havia deficiente motor.

Figura 114 - Entrada da E.M. Presidente Tancredo Neves



Fonte: Foto tirada pela autora.

Figura 115 - Pátio da E.M. Presidente Tancredo Neves



Fonte: Foto tirada pela autora.

4.9.6 Escola Municipal Vicente Guimarães

A Escola Municipal Vicente Guimarães está localizada à rua Izaura Pereira Almeida, nº 110, bairro Letícia; inaugurada em 31/10/1986, na gestão do então prefeito de Belo Horizonte, Sr. Sérgio Ferrara. Este foi um marco para o bairro, na região de Venda Nova, que passou a contar com uma escola pública de qualidade. A escola fica em uma rua tranquila com acidente de 50°.

O local não possui vaga para deficiente, ou transporte escolar, apresenta rampa na entrada da escola e no seu interior, mas não conta com banheiro adaptado. A direção não permitiu fotografar. As fotos abaixo no interior da escola foram retiradas da internet. A escola mais próxima é a Escola Municipal Ensino Especial Venda Nova. A escola possuía 925 de crianças matriculadas em 2013 e 3 alunos com deficiência motora.

Figura 116 - Pátio 1 da E.M. Vicente Guimarães

Fonte: Site da escola.

Figura 117- Entrada adaptada da E.M. Vicente Guimarães

Fonte: Foto tirada pela autora.

4.9.7 *Escola Municipal Deputado Renato Azeredo*

A escola fica localizada à rua São Bernardo, nº 240, bairro Maria Helena, fica em uma rua sem saída, bem no final da via, tranquila. O local é bem arborizado e de fácil acesso. Não há vaga para deficiente e para transporte escolar, mas é fácil o estacionamento. A escola é plana, apresenta rampa da rua para o passeio, e deste para o interior da escola, há rampa no interior da escola, não há elevador ou banheiro adaptado. A escola, em 2013, contava com 661 alunos no total e 9 deles com deficiência motora ou mobilidade reduzida.

Figura 118 - Pátio interno da E.M. Dep. Renato Azeredo

Fonte: Foto tirada pela autora.

Observando-se as informações adquiridas durante as visitas nas escolas, pode-se refletir sobre o fato de que muitas edificações em relação à acessibilidade estão inadequadas e que se pode distinguir entre estruturas já existentes e edificações novas. Sobre estruturas já existentes Fiegenbaun (2009) diz:

“No caso das edificações existentes há que investir em obras, para as adaptações físicas necessárias ao acesso dos alunos, dos professores e da comunidade, incluindo instalações complementares, tais como sinais sonoros e de trânsito, rampas, elevador, móveis e salas de recurso. Sobretudo, no caso de grandes redes físicas escolares, para que esses novos investimentos sejam economicamente viáveis, em prazos aceitáveis, a diretriz mais sensata será o aproveitamento sistemático e gradual das oportunidades que vão surgindo para as intervenções de manutenção corretiva, ou seja, para as obras de recuperação e reforma”. (EDIFICAÇÕES, 1997, p.8, cit. Fiegenbaun, 2009).

E sobre as estruturas novas verifica-se que “No caso de projetos e de construção de novas edificações escolares, problemas de acessibilidade, atuais ou futuros, podem ser facilmente planejados e resolvidos se algumas precauções forem adotadas”. (EDIFICAÇÕES, 1997, p.9).

Ao analisar essas duas citações de Fiegenbaun (2009) e os resultados encontrados na pesquisa de campo, muitas coisas já deveriam ter sido alteradas nas Escolas Municipais investigadas. Quantas escolas foram construídas? Quantas reformas e ampliações foram feitas? E quantas escolas hoje podem ser chamadas de acessíveis?

Poucas mudanças nesse sentido foram realizadas. Escolas Públicas, em sua maioria, não possuem verbas para reformar seus prédios e adequá-los à Legislação vigente (Fiegenbaun, 2009).

A transformação da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, acessos nos parâmetros da ABNT, para todos os tipos de deficiências; porém, muitas escolas não apresentam as adaptações corretas por falta de verba. Foi o que aconteceu na Escola Municipal Anne Frank. Na conversa com o diretor da instituição, foi indicado que foi apresentado, havia seis meses, um pleito de verba para a reforma dos banheiros para deficientes, que, até o momento da entrevista, não havia sido atendido. As escolas mais antigas precisam de reformas, como adequação de rampas, banheiros adaptados, elevadores. As escolas mais recentes já têm uma estrutura mais robusta e adequada, sendo construídas nos parâmetros inclusivos.

Nas duas escolas com maior número de deficientes motores matriculados há duas realidades diferentes: a Escola Municipal Santa Terezinha (Regional Pampulha) apresenta-se mais adaptada em relação à escola e no seu interior, com presença de elevador, rampas e vagas

para deficiente, porém não há banheiro adaptado. Na Escola Municipal Deputado Renato Azeredo não há qualquer tipo de adaptação: não existe banheiro adaptado, elevador, rampas, vaga para deficiente, mas, há vaga para ônibus escolares.

Outras escolas até constroem rampas de acesso para o segundo andar, para que as crianças deficientes tenham acesso para a sala de aula, mas ele fica impedido de utilizar os demais ambientes da escola. A criança deficiente limita-se somente a deslocamentos onde há rampas, elevadores ou caminhos improvisados pela escola. Questionando à administração sobre a matrícula de cadeirante ou criança com mobilidade na escola, onde há escadas, a resposta foi que há salas no andar térreo, ou seja, já existe uma sala pré-determinada. Não se pensa em inclusão escolar de um maior número de crianças cadeirantes ou com dificuldade de locomoção.

Ter acessibilidade à escola é garantido na legislação brasileira. A Escola é para Todos, então ela deve se preparar para atender a todos, mas se encontram essas barreiras

As barreiras arquitetônicas são os maiores empecilhos para as pessoas com deficiência física, que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas se locomoverem. Não apenas dificultam, mas, muitas vezes, impedem completamente sua inserção na sociedade. Tais barreiras são frutos do imenso descaso e da não obediência às leis vigentes. (BRASIL,2006,P.26).

A maioria dos alunos fazem os deslocamentos de residência para escola e vice-versa, a pé ou através de transporte escolar. Muitas das escolas são atendidas por ônibus escolares da Prefeitura de Belo Horizonte, ou os alunos vêm de van contratada pelos pais. Há pontos de ônibus na maioria das vezes próximo à entrada da escola.

Nas Escolas Municipais Dinorah Magalhães Fabri, Mestre Paranhos e Honorina de Barros, 95% dos estudantes vão à escola a pé. A Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri está localizada no Bairro Vila Cemig, Regional Barreiro, e atende o aglomerado homônimo. A Escola Municipal Mestre Paranhos está localizada no bairro Conjunto Santa Maria, Regional Centro-Sul, atende o Aglomerado Santa Lúcia e a Escola Municipal Honorina de Barros, localizada no bairro São Cristóvão, Regional Noroeste, atende o Aglomerado Pedreira padre Lopes. A maioria das crianças vem dos aglomerados caminhando. Foi de extrema importância verificar a realidade de nossas escolas municipais *in loco*, pois, apesar de se ter em mãos os dados do INEP, muitas informações não conferem. Os órgãos superiores deveriam realizar inspeções anuais para verificação das situações de todas as escolas e suas necessidades de adequações para acessibilidade.

Considerando um dos itens observados durante o trabalho de campo, a existência de banheiro adaptado, pode-se comparar o resultado do levantamento com as informações

disponíveis no censo escolar de 2013, quarenta e cinco (45) escolas indicaram possuir banheiro adaptado, fato que não foi comprovado localmente, pois somente 14 escolas (quatorze), 31,1% delas, apresentavam o equipamento em condições de uso, em alguns casos em estado precário. Tal fato poderia indicar uma menor atenção dos responsáveis das escolas ao responder ao questionário do Censo Escolar.

Tabela 8 - Existência ou não de banheiro adaptado, de acordo com o Diário de Campo (DC) e com o INEP

Escolas por regional	Banheiro adaptado	DC INEP
(continua)		
BARREIRO		
Antônio Mourão Guimarães	0	1
Aurélio Buarque de Holanda	0	1
Cônego Sequeira	0	1
Dinorah Magalhães Fabri	1	1
Eloy Heraldo Lima	0	1
Helena Antipoff	0	1
Luiz Gatti	0	1
CENTRO -SUL		
Marconi	0	1
Mestre Paranhos	1	1
Imaco	0	1
LESTE		
George Ricardo Salum	1	1
Maria das Neves	0	1
Paulo Mendes Campos	0	1
Professora AlcidaTorres	1	1
São Rafael	1	1
NORDESTE		
Américo Renê Giannetti	1	1
Anísio Teixeira	0	1
Francisco Bressane de Azevedo	0	1
Maria da Assunção de Marco	0	1
Monteiro Lobato	1	1
Professora Maria Modesta Cravo	1	1
Maria Mazarello	0	1
NOROESTE		
Carlos Góis	0	1
Honorina de Barros	0	1
Maria de Rezende Costa	0	1
Padre Edeimar Massote	0	1
Professor Claudio Brandão	0	1
OESTE		
Deputado Milton Salles	1	1
EfiGênia Vidigal	1	1
Padre Henrique Brandão	0	1
Magalhães Dumont	0	1
(conclui)		
Escolas por regional	Banheiro adaptado	DC INEP
PAMPULHA		
Anne Frank	1	1

Profª Alice Nacif	0	1
Santa Terezinha	0	1
VENDA NOVA		
Aduato Lúcio Cardoso	0	1
Antônio Gomes Horta	0	1
Mário Mourão Filho	0	1
Deputado Renato Azeredo	0	1
José Maria Alkmim	1	1
Presidente Tancredo Neves	0	1
Vicente Guimarães	0	1
REGIONAL NORTE		
Acadêmico Vivaldi Moreira	0	0
Florestan Fernandes	0	1
Minervina Augusta	0	0
Sebastiana Novais	0	1
Secretario Humberto Almeida	1	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Legenda: Banheiro adaptado

Banheiro adaptado		
0	NP	não possui
1	P	Possui

As informações levantadas por este estudo revelaram ainda que um fato que permeia toda a discussão acerca dos deficientes em Belo Horizonte é a questão da localização das escolas. No panorama histórico do deficiente no Brasil foi mencionado que a Educação Especial demorou a se desenvolver. As escolas regulares eram para poucos, ou seja, para os ricos, depois foram absorvendo as classes populares, mas só se dirigiam para lá aqueles capazes de aprender. Os incapazes, ou seja, aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência, eram encaminhados a outros lugares, como às Escolas Especiais. A escola foi por muito tempo um local das pessoas que não apresentavam nenhum problema. (Fiegenbaum, 2009). A escola era um lugar para quem pudesse aprender sem dificuldades.

Essa é a estrutura de escola que existe ainda em Belo Horizonte. escolas que foram construídas para crianças que pudessem aprender sem dificuldades, sem nenhum tipo de deficiência, ou seja, com escadas, muros, rampas íngremes, e com o tempo foi acolhendo crianças com cadeiras de rodas e com mobilidade reduzida.

São essas barreiras que precisam ser rompidas, através de adequações para receber esses tipos de crianças, seja com deficiências motoras, intelectual, visual ou auditiva. As adequações mais visíveis, quando se referem ao deficiente físico, são construções de rampas, medida mais frequentemente vista nas escolas; adequações de banheiros para cadeirantes e cadeiras adequadas em salas de aula. Muitas vezes nos banheiros, quando reformados, faltam algum elemento básico ou estão fora das normas da ABNT.

As construções de novas escolas buscam acessibilidade ampla, nos padrões das legislações e ABNT, porém ainda há muito de ser visto como ideais. No entanto, a concretização desse processo tem esbarrado em uma série de dificuldades, como a existência de diversas culturas e contextos. As barreiras para a inclusão escolar podem estar relacionadas às pessoas (professores e pais) direta ou indiretamente envolvidas, à ausência de recursos financeiros e materiais, à falta de conhecimento e informações, bem como à infraestrutura inadequada das escolas municipais.

Este estudo procurou contribuir, especialmente no que tange à cidade de Belo Horizonte, para que entidades públicas, privadas e sociedade de um modo geral possam ter informações confiáveis sobre esta população de crianças deficientes motores, orientando, assim, ações direcionadas para esse tipo de deficiência. Espera-se que o poder público crie condições que possibilitem a inclusão social das crianças

com deficiência motora por meio de políticas públicas, viabilizando acessibilidade e vistoriando as escolas periodicamente para verificação das infraestruturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos dados coletados no diário de campo produziram importantes informações a respeito das características de acessibilidade e adaptações de infraestrutura das escolas visitadas. Pode-se verificar no “Apêndice A” que as infraestruturas das escolas Municipais estão longe de serem adequadas para receberem as crianças com deficiência motora, cadeirante ou com mobilidade reduzida, pois não apresentam edificações com adaptações como rampas, corrimão, elevadores, banheiro adaptado.

Além disso, ao abordar esta temática, tomou-se o cuidado de buscar fontes que se complementassem, baseando-se neste estudo, principalmente, nos dados dos levantamentos censitários realizados pelo IBGE, nos anos de 2000 e 2010; Educacenso, de 2010 a 2013, para que houvesse uma real visão sobre os deficientes no contexto dos censos, tanto demográficos como Educacenso, e compará-los aos dados coletados nas escolas.

De acordo com a maioria das informações coletadas, os funcionários das instituições são quem ajudam as mães ou responsáveis pelas crianças na hora da entrada e saída da escola, ou seja, a falta de acessibilidade é driblada com criatividade e esforço. Muitas vezes o acesso é restrito a algumas dependências da escola, e isso também é um problema. Durante o período de aula os alunos com deficiência motora são acompanhados pelo Monitor de Apoio à Pessoa com Deficiência (MAPD)¹³ que os ajuda em sala de aula e nos deslocamentos dentro da escola para ir ao banheiro, pátio, cantina e quadras de esportes.

Atualmente, o Brasil conta com conjunto de leis no âmbito federal, estadual e municipal que visam a garantir às crianças com deficiência direito de acesso à saúde, reabilitação, educação, esporte, cultura, moradia, transporte, lazer, dentre outros. Dentre as principais leis, podemos destacar as Leis federais nº 10.048/00 e nº 10.098/00, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/04, que determinam a garantia de acessibilidade às edificações, vias públicas, mobiliários urbanos, sistemas de comunicação, transportes de uso coletivo e prestação de serviços públicos não só às pessoas com deficiência, mas também àquelas com mobilidade reduzida – idosos, obesos, gestantes, entre outros. No entanto, a falta de recursos financeiros ou mesmo a limitação estrutural dos prédios escolares têm barrado as melhorias na

¹³ Monitor de apoio à pessoa com deficiência (MAPD) é o profissional que atua em sala de aula com alunos em situação de inclusão escolar, que são contratados pela prefeitura municipal de Belo Horizonte em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

acessibilidade das escolas. Falta também a fiscalização dos órgãos superiores, como a Secretaria Municipal de Educação, para a verificação da situação das escolas em relação à acessibilidade.

Apesar da existência das leis em diferentes níveis de governo, ainda se esperam muitas melhorias. Percebe-se que pouco se tem avançado e que mudanças simples não são realizadas. Mesmo com a falta de acessibilidade e infraestrutura adequadas, há um aumento da prevalência das deficiências a cada ano. A deficiência motora só perde para a deficiência intelectual no ranking das deficiências no contexto escolar. A partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Informações de Educação Especial do Estado de Minas Gerais, verificou-se que a frequência do número de deficientes motores por escola era baixa, por exemplo, um ou dois alunos matriculados. Algumas escolas, apesar do número elevado de alunos deficientes matriculados, tinham número baixo de deficientes motores. Por exemplo, a Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, com 946 alunos totais matriculados, 13 deles deficientes e somente 3 com deficiência motora.

O debate sobre a inclusão das crianças com deficiência em escolas regulares já dura décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, afirma que o atendimento educacional especializado gratuito às crianças deficientes deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino. Porém, segundo alguns especialistas em Educação Especial, apesar do número crescente de matrículas de crianças deficientes na rede regular de ensino, ainda são muitos os desafios para se atingir a inclusão. Acredito que as mães ou outros responsáveis pelas crianças com deficiências motoras estão cada vez mais conscientes dos direitos de suas crianças de estudarem na escola regular juntamente com as outras crianças, tentando fazer valer a “inclusão”.

Outro ponto a ser considerado é a incoerência entre as informações levantadas no trabalho de campo e as que são divulgadas pelo INEP. Apesar de não se aprofundar na análise da disponibilidade de todos os equipamentos, foi possível observar no item “disponibilidade de banheiro adaptado” que há uma grande discrepância entre o que é informado ao INEP e o que foi observado nas escolas. Isso indica a necessidade de uma maior conscientização dos responsáveis pelas escolas da importância do levantamento proposto pelo INEP e do bom preenchimento dos instrumentos de coleta.

Embora a “Escola Inclusiva” seja uma exigência imposta a todos os municípios brasileiros, depara-se, na maioria das vezes, com o descumprimento das leis, sejam de inclusão pedagógica ou de acessibilidade. Na maioria das vezes, a boa vontade, a improvisação, a paixão pela educação, o interesse pessoal e outras ações paliativas substituem a exigência legal. Pode-

se dar o exemplo da Escola Municipal Deputado Renato Azeredo, que com 9 crianças com deficiência motora não tem qualquer tipo de adaptação.

A inclusão é uma perspectiva da educação aberta à diversidade de todos os alunos. Porém verificou-se, durante essa investigação, que temos muito a avançar para que se possa chegar a uma escola acessível e de qualidade para as crianças com deficiência motora.

Refletindo sobre esse fatos, constata-se que as crianças com deficiência motora enfrentam muitos empecilhos que dificultam sua aprendizagem e que o avanço dependerá de um esforço coletivo, tanto dos gestores, professores, diretores de escolas e familiares.

O livro “Geografia da Educação Brasileira” lançado pelo INEP em 2000, como instrumento efetivo das informações para ampliar a visão sobre o sistema educacional brasileiro em nenhum momento analisou o ensino de forma estratificada: Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, e principalmente em relação às pessoas com qualquer tipo de deficiência. Portanto e à guisa de conclusão, se fazem necessários mais estudos e dados estatísticos mais atualizados em relação à Geografia da Educação Brasileira para se mostrar a realidade do Brasil em relação à educação.

Atualmente, as políticas mudaram em prol das comunidades e da inclusão educacional, e as soluções em relação a essa população de deficientes buscam abordagens mais interativas, que reconhecem que as pessoas se tornam incapacitadas devido a fatores ambientais e também por causa de sua deficiência. Iniciativas nacionais e internacionais, tais como as “Regras-Padrões” sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, das Nações Unidas, têm incorporado os direitos humanos das pessoas com deficiência, culminando em 2006 com a adoção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)

É possível visualizar uma tendência de humanização desse grupo populacional. É verdade que, até nos dias de hoje, existem exemplos de discriminação e/ou maus-tratos, mas o amadurecimento das civilizações e o avanço dos temas ligados à cidadania e aos direitos humanos provocaram, sem dúvida, um novo olhar em relação às pessoas com deficiência.

A história de Belo Horizonte vem sendo construída há mais de 100 anos, e hoje estamos iniciando um processo para diagnosticar e resgatar tudo que há de inadequado no espaço urbano, para elaborar um plano para todos.

Belo Horizonte quer se tornar uma cidade inclusiva, de oportunidades, pontuou a Secretária Municipal Adjunta de Direitos de Cidadania, Maria Gláucia Costa Brandão, também na abertura do Seminário Internacional de Acessibilidade na Mobilidade Urbana de Belo Horizonte, realizado em 28 de Julho de 2015:

“Há que compreender a acessibilidade como direito constitucional, democrático, aos espaços urbanos. Nós estamos no momento da construção dessa política. É o momento de integrar essa política no plano diretor de mobilidade a ser revisado. Quando o deficiente participa da discussão sobre acessibilidade, não aponta só erros; aponta a solução”.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **As Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: Investigações sobre um padrão arquitetônico.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Arquitetura. NPGAU Núcleo de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, 2010. Área de concentração: Teoria, Produção e Experiência do Espaço.
- ANDRADE, L., MENDONÇA, J., DINIZ, A. **Belo Horizonte: Transformação na Ordem Urbana.** Editora Pucminas, 2015.
- ARAÚJO, Luiz. **A proteção das pessoas com deficiência na constituição federal de 1988: a necessária implementação dos princípios constitucionais.** 3. Ed. Brasília: Corde, 2001.
- BAPTISTA, Emerson; RIGOTTI, José Irineu. **A população de deficientes no estado de Minas Gerais: uma análise exploratória a partir dos censos demográficos de 2000 e 2010.** Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2013. 25 p.: il. - (Texto para discussão, 487).
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação brasileira e o direito.** Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/** Secretaria de Educação Especial – MEC;SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores.). 2^a ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRASIL. Coordenadoria nacional para integração da Pessoa portadora de deficiência. **Acessibilidade** — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT. Brasília: SEDH, 2008c.
- BRASIL,MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- CAMPOS, R. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação.** Estud. av. vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003.
- CASTRO, G. **A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas “- Você sabe o que é Criança Deficiente? - É criança, professora!”**, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, como para a obtenção de título de Mestre em Educação, 2011.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE. São Paulo: Ed. USP, 2003.

CURY,C.R.J.. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cad. Pesqui. No.116 São Paulo July 2002.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008ISSN 1980-7031.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.** 2005. 373 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf>. Acesso, 22 de julho de 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948.

DULCI, O. e org. **Belo Horizonte: Poder, Política e Movimentos Sociais.** Coedição: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. C/Arte, 1996.

DUPAS, G. Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. Editora Terra e Paz . 2000.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83).

FARIA FILHO, L. **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões.** Rev. Fac. Educ. Vol.24 n.1 São Paulo Jan/Jun 1998.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Um pouco da história do Movimentos das APAES.** Manual PAIS E DIRIGENTES – uma parceria eficiente. www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77. 1997, p.43. Acesso 18 de jan.2016.

FERNANDES, L; SCHLEENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência.** Revista de núcleos de estudos e pesquisa interdisciplinares em musicoterapia, Curitiba v.2,p.132-144.2011.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil.** São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FIEGENBAUM, J. Um assentamento Tupiguarani no Vale do Taquari/ RS. São Leopoldo. Dissertação de Mestrado em História na área de Estudos Históricos apresentado à Universidade Vale dos Sinos, 2009.

FLACH, S. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no brasil: entre a previsão legal e a realidade.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 285-303, set2011 - ISSN: 1676-2584.

FONSECA, R. **O Espaço Urbano.** Editora Ática, 3º Edição,2000.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade,** 2007. Disponível <<http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd>> Acesso em: 11 jan.de 2016.

HATO, J. **Geografia da Educação.** Dissertação de Mestrado em Geografia Humana. Universidade de São Paulo, USP, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos Demográficos.** Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>> Acesso em: 08 set. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Geografia da Educação Brasileira** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2000, p.144.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Geografia da Educação Brasileira** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2016, p.68.

JUNIOR, R. B. **Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas de necessidades especiais e a legislação brasileira.** Ed. ARX. São Paulo. 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio dos sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1999.

Lei de Diretrizes e Bases - LEI N° 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1961.

LEFEBVRE, Henri. **“O Direito à Cidade”.** 1ª ed. São Paulo: Moraes, 1968.

LENZI, M. **Os dados sobre a deficiência nos Censos Demográficos Brasileiro.** Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 19 a 23 de novembro de 2012.

LIBERATO, Rita de Cássia. **Cidade e exclusão: o lugar de moradia dos excluídos: o caso de Belo Horizonte.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Tratamento da Informação Espacial. Belo Horizonte, 2009

LANNA JÚNIOR, M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, N. **Acessibilidade: Legislação Federal.** Brasília, 2008.

MANZAGOL, Claude. **Lógica do espaço industrial.** (Trad. De Silvia S. Sampaio). São Paulo: Difel, 1985.

MANZINI, E. J. **Acessibilidade: um apporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação.** In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.(Org.). *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar. 1967.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS, **Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas,** 1906, p. 7.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; **Carta do Terceiro Milênio,** 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educacenso,** 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores: **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** 2^a ed. Rev. E atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MIRANDA, Arlete. **Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental,** Unimep, 2003.

NERI, M.; SOARES, W. **Idade, incapacidade e a inflação do número de pessoas com deficiência.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO, 1, 2004, Caxambu. Anais. 2004. p. 1-15.

OLIVEIRA, Sandra. Educação/UFU – FACED. **Legislação mineira (1906 a 1924): implantação e criação do grupo escolar.** Anais Eletrônicos da II Semana de História do Pontal 26, 27 e 28 de junho de 2013 – Ituiutaba, MG.

ONU 1968, **Conferência Internacional de Direitos Humanos,** Teerã a 13 de Maio de 1968.

PASSOS, Daniela. **Identidade e cultura das classes trabalhadoras em Belo Horizonte no início do Século XX (1893 – 1930).** 2011. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, como grau de Mestre. UFOP.

PERANZONI, Vanessa. **A Evolução do (pré) conceito de deficiência.** Cadernos de Educação, n° 16, 2000.

- RAMA. Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 156p.
- RICHARDSON, R.J. & col. **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. Editora Atlas. São Paulo.
- ROCHA, M. **Políticas e valorização do Magistério: remuneração, plano de carreira, condição de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte**. Tese apresentada ao Programa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aprovada em 22 de maio de 2009.
- ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988. Paulo, 1989.
- SALGADO, Joaquim Carlos. **Os Direitos Fundamentais**. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 82, p. 15-69, jan. 1996.
- SANTOS, Milton. Espaço e Método. 3. ed. São Paulo, SP: Nobel, 1992.
- SANTOS, W. **Pessoas com deficiência: nossa maior minoria**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 18 [3]: 501-519, 2008.
- SASSAKI, ROMEU KASUMI. **Inclusão: Construindo uma a Sociedade para Todos**. 3^a edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, O. **Epopéia Ignorada – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje**, Otto Marques da Silva, 1987.
- SOUZA, F. **Expansão urbana nas grandes metrópoles: o significado das migrações intrametropolitanas e da mobilidade pendular na reprodução da pobreza**. São Paulo Perspec. Vol.19 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2005.
- SPADA, Ana C. Machado. **Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos**. Revista Científica de Pedagogia. Nº 5. Janeiro. FAEF. Garça/SP. 2005.
- VALLE, I. **O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.
- VAGO, T. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Educ. rev. no.16 Curitiba Jan./Dec. 2000.
- VEIGA, C. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Tese de Doutorado, Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- VI http://www.bengala_legal.com/censos. Acesso TALF. População com Deficiência: Os Censos e seus Critérios no Brasil. 2007. Disponível em: em: 03 de setembro de 2017.

XIBERRAS, M.; **As teorias da exclusão: Para uma construção do Imaginário do desvio.** Instituto Piaget. Porto, 1993.

ZANATTA, B. **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia Escolar.** Cad. CEDES; Campinas, vol.25.,n° 66, p.165 a 184. Maio/ago.2005.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AGUIAR, P. **Qual o significado das medidas epidemiológicas Taxa de Prevalência, Taxa de Incidência Cumulativa e Taxa de Incidência em unidades Pessoa/Tempo.** Eurotrials, 2007. Scinetific Consultant. Acesso; 10/02/2015.

AMORIM FILHO, O. B. **A formação do conceito de paisagem geográfica: os fundamentos clássicos. “Paisagens, Paisagens”.** In: Anais do 3º encontro Interdisciplinar sobre o estudo da paisagem. Rio Claro – SP, UNESP, 1998, p.154.

AMORIM FILHO, OSWALDO e SENA FILHO, NELSON. **A morfologia das cidades médias.** Goiânia: Ed. Vieira, 2007. P.202.

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. Pp.160-173. Disponível em: <<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos /** Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAÚJO, C. **Significados e Sentidos produzidos pelos Professores do Ensino Fundamental sobre Educação Inclusiva: Desvelando Limites e Possibilidades de Incluir Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Piauí- UFPI, 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Os grupos escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906)** Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia, UFU, Abril 2006.

ARAÚJO, LUIZ. **“A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência”.** Brasília: Corde, 1994. pág. 52.médias. Ed. Vieira. Goiás, 2005.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013 (disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>).

Banco de Teses da CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>>. Acesso em 01 nov. 2014.

BAPTISTA, E. Os deficientes no Estado de Minas Gerais: uma abordagem espacial e demográfica utilizando os dados do Censo Demográfico de 2000. Dissertação de Mestrado em Tratamento da Informação Espacial – Departamento de Geografia – PUCMINAS – 2009.

BARRETA, E; CANAN, S. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir de documentos legais. IX – ANPEDSUL, 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

BARRETO, A. Belo Horizonte: Memória História e Descritiva – História Média. Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1996.

BARRETO, A. Belo Horizonte: Memória História e Descritiva – História Antiga. Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995

BAZON, F. As mútuas influências , família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual. Tese: apresentada em 2009, São Paulo, USP. Área: Psicologia da Educação.

BEAUJEU-GARNIER, Jacqueline. Geografia de População. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

BERTHO, A. Distribuição Espacial da População e Mobilidade: uma análise de processos. Seminário de Linha de pesquisa em População e Ambiente. Núcleo de Estudos de População, Universidade Estadual de Campinas. 30 de Junho a 01 de Julho.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. Ed. São Paulo: SARAIVA, 2005.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008, p. 264.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual – vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 6. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 16/02/2015.

BRASIL. IBGE. Censo demográfico 2000: características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providencias**. Diário oficial da união. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: Agosto de 2014.

BRASIL ACESSÍVEL **Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana**. Caderno Implementação de Políticas Municipais de Acessibilidade Secretaria Nacional de Transporte e Mobilidade Urbana. Ministério das Cidades,2005.

BRASIL. Ministério da educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <Http://www.mec.gov.br> acesso em: 15 junho 2014.

BRASÍLIA. FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada**/Federação Nacional das APAES. Brasília, 2003.

BRASÍLIA: PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2^a ed. Rev. e atualiz. 2004.

BROEK, J. O. M. **Iniciação ao estudo da geografia**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972 (Original americano, 1965).

CAIADO, Cláudio; Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. P. 281-289.

CANETTIERI, T.E FERNANDES,D. «**Dinâmica migratória dos pobres na região metropolita de Belo Horizonte: produção da periferia metropolitana** », Confins [Online], 26 | 2016, posto online no dia 21 Fevereiro 2016, consultado dia 05/06/2016. URL : <http://confins.revues.org/10717> ; DOI : 10.4000/confins.10717.

CARDONA, I.; RODRIGUEZ, L.; RODRIGUEZ, J.; **La discapacidad: una mirada desde los derechos humanos y la educación inclusiva**. Variededuca, noviembre, 2010.

CHAVES, A. P. **Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação emGeografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CARVALHO,.E. **Removendo Barreiras para aprendizagem: educação Inclusiva**. Porto Alegre. Editora: Mediação,2000.

- CLAVAL, P. **A Geografia da Renascença.** In: **Historie de La Géographie**, Paris, P.U.F., 1995, 128p. Tradução de Oswaldo Bueno de Amorim Filho.
- CORREA, Priscila. **O Paradigma da Educação Brasileira nas Décadas de 70, 80 e 90.** <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/o-paradigma-da-educacao-brasileira-nas-decadas-de-70-80-e-90-4230215.html>.
- CORRÊA, ROBERTO. **O espaço urbano – série princípios**, 3 ed. Editora Ática. Rio de Janeiro, 1995.
- COSTA, S.; FREITAS, R.; DI MAIO, A.; **O Estudo de Aspectos Intraurbanos utilizando Imagem de CBERS.** Anais XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Goiânia, Brasil, 16-21, abril 2005, INPE, p.881-889.
- CURY, C.R.J. **A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários.** Edição em Revista. Belo Horizonte, n° 48.p205-222/dez, 2008.
- DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo. **Envelhecimento e deficiência.** Brasília: Anis, 2004 (Série Anis 36).
- DURTE, C; TRONCOSO, J.; **De la accesibilidad a la funcionalidad del territorio: una nueva dimensión para entender la estructura urbano-residencial de las áreas metropolitanas de Santiago (Chile) y Barcelona (España)** Rev. Geogr. Norte Gd. N.46; 5-27 . Santiago sep. 2010.
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA : v. 3 : **A escola** / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.26 p.
- EDUCAÇÃO INFANTIL : **saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : deficiência física.** 4. ed./ elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FAGUNDES, S. **Percepções de Professores das Políticas Públicas de Formação para a Inclusão Educacional de crianças com diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade.** Dissertação apresentada na Pós-graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- FARIA FILHO e VIDAL . **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** REVISTA Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- FERREIRA, S. **Mobilidade especial e acessibilidade comunitária.** Revista OKARA: Geografia em debate, v.1, n.1, p. 1-152, 2007, João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB – <http://www.okara.ufpb.br>.

FERREIRA , L. **Educação, Deficiência e Cidadania.** III Encontro de profissionais envolvidos com a escola inclusiva. Promotor de Justiça.

FILHO, MANUEL. **Tendências da educação brasileira.** 2^oedição.Brasília-DF. INEP/MEC.2000.

FIGUEIREDO, Ellen Rose Fernandes. A educação da 1^a infância: Escola Infantil Pública em Belo Horizonte (1908-1930). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2015. Disponível em:< <http://8cbhe.com.br/media/doc/98768fd8302d44a258d506c353795119.pdf>>. Disponível em: 20 out 2015. FITZMAURICE GARRET M., LAIRD NAN M E WARE JAMES H. **Applied Longitudinal Analysis [Livro]** – New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.

FONSECA, Ricardo Tadeu. **O trabalho protegido do Portador de Deficiência.** Disponível em: http://www.ibap.org/ppd/artppd/artppd_ricardofonseca01.htm. Acesso em: 17 de jan. 2016>

FONSECA, R. **O Espaço Urbano.** Editora Àtica, 3^o Edição, 2000.

FONTES, Rejane. **História da Educação Especial no Brasil.** Revista Presença Pedagógica, nov./dez.,2003,São Paulo. Geografia da Educação Brasileira / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2000. P. 144.

GEORGE, Pierre. **Geografia da População.** Tradução de Miguel Urbano Rodrigues. 5^a. Ed. Rio de Janeiro. Ed. Difel, 1978.

GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira e SILVA, Bárbara-Chiristine Nentwig. **Quantificação em Geografia.** São Paulo: Difel, 1981.

GIMENES, P.; Lança, A.; Souza, E.; Almeida, D. **Da Institucionalização à escolarização: a trajetória das pessoas com deficiência no contexto educacional.** Revista Nova Escola, pag. 942 -954. Edição especial, julho de 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma, la Identidad Deteriorada.** Amarrort. Buenos Aires, 1^o ed. 1963.

GOMES, E.;OSTOS,L.;MARTINS, S.;ALVES,W. **A produção do espaço urbano: belo horizonte, de cidade à metrópole.** Texto-base para as atividades do Módulo III (“A Metropolização e o Direito à Cidade”) do Curso de Capacitação de Agentes e Conselheiros Municipais, Belo Horizonte, 2006.

GUIMARÃES, B. e Azevedo, S. Belo Horizonte em Tese. **Belo Horizonte: Centro de Estudos Urbanos/UFMG,1995.**

HARVEY, DAVID. **Direito à cidade. Lutas Sociais.** São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012.

HOLLOWAY, S.L., Hubbard, P.J., Jöns, H. & Pimlott-Wilson, H. (2010) ‘**Geographies of education and the importance of children, youth and families’** **Progress in Human Geography** 34.5: 583-600

JACOBI, Pedro. **A cidade e os cidadãos**. Lua Nova: revista de cultura e política. vol.2 no.4 São Paulo Mar. 1986.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

KASSAR, M; **Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso**. Edição: 2007 – Vol. 32 – No. 02.

LEFEBVRE, Henri. **“O Direito à Cidade”**. 1^a ed. São Paulo: Moraes, 1991.

LEFEVRE, H. **Direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, S. R. **Cursos de especialização em educação física e esportes adaptados: onde estão seus egressos? 1998**. 162f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.

MACHADO, S. **Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931)** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em Educação. Área temática: História da Educação e Historiografia, São Paulo, 2008.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDICE, J.; De Vitta, C.; Conti, M.; Zaniolo, L., **A. Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo**. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 581-588, 2015.

MEIRELLES,I. **A Inclusão das pessoas com deficiência é uma obrigação do Estado Brasileiro**, 2012. www.bengalalegal.com: acesso 12/02/2016.

MENDES, E.; **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v.11,n°33. Set/dez 2006.

MEYNIER, A. **A Geografia e as qualidades necessárias ao geógrafo**. Tradução de Oswaldo Bueno Amorim Filho. In: Guide de L'Étudiant em Géographie, Paris, PUF, 1971.

MINAS GERAIS. **Typos para construção de prédios escolares**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1910. [Links]

MINAS GERAIS, **Regulamento da Instrucção Primaria e Normal do Estado de Minas**, 1906, p. 7.

MINAS GERAIS. Belo Horizonte, 27 jul. 1912. In: Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Deficiência Visual, vol.1, série atualidades pedagógicas6, 2001.< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf

MONTGOMERY DOUGLAS C. Design and Analysis of Experiments [Livro] – [s.l.]: Wiley – 8a edition, 2012.

MONTANARI, F. O Conceito de Deficiência na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. REAÇÃO – Revista Nacional de Reabilitação. Edição n° 94. 2002. **MICALOSKI, B.** Políticas Públicas para a Educação Inclusiva: Análise das Diretrizes Curriculares no Município de Curitiba (2000-2009). Dissertação apresentada na Universidade Tuiuti do Paraná, Departamento de Educação, 2011.

NUNES, F. (organizadora) Ensino de geografia : novos olhares e práticas. / Flaviana Gasparotti Nunes (Organizadora). – Dourados, MS : UFGD, 2011.

OLIVEIRA, Dalila. A educação básica e das reformas dos anos 90. Texto apresentado na 23º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED realizada em Caxambu/MG, 24-28 setembro de 2000.

PACIONE, Michael. Population Geography: progress and prospect. London – Sidney – Dover: CROOM HELM, 1986.

PARK, Robert . On Social Control and Collective Behavior. Chicago. 1967.

PAULON, Simone. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEIXOTO,A. Barão do Rio Branco: de 1º Grupo Escolar a Escola Estadual - Marcos de um Educandário de Belo Horizonte. Ed. Foco, n.Especial p.61-71 -mar/ago 2007.

PEREIRA,P;SOUZA,B. A atuação da fisioterapia na inclusão de crianças deficientes físicos em escolas regulares: uma revisão bibliográfica. Ver. O Mundo da Saúde, São Paulo;2006;jan/mar: 30(1): 156-159.

PERÉZ, Cristóbal Mendonza. Geografia da População: quantitativos versus teóricos. Cuadernos de Geografía, Bogotá; nº19, pg. 09 – 25, 2010.

PIAGET, Jean. Jan Amos Comênia / Jean Piaget; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto; organização: Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores).

PINHO, Breno A. T. D. **Fluxos migratórios intrametropolitanos: o caso da região metropolitana de Belo Horizonte, 1970-2010** / Fausto Brito, Breno Aloísio T. Duarte de Pinho. - Belo Horizonte : UFMG/CEDEPLAR, 2013.

PORTER, G. **Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.** (Salamanca), 1994.

RATZEL, Friedrich. **Géographie politique.** Paris, Editions , 1988, p. 385.

REIS, L. **Inclusão e Exclusão na Escola: Possibilidades e barreiras no Município de Betim -MG.** Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Organização Social da FUNEDI/UEMG.Divinópolis,2007.

RIGOTTI, José Irineu. **A (re)distribuição espacial da população brasileira e possíveis impactos sobre a metropolização.** In: 32º Encontro Anual da ANPOCS, 2008, Caxambu. 32º Encontro Anual da ANPOCS, 2013.

RUSSO, J. **Educação inclusiva de alunos com deficiência física: reflexões e desafios dos professores na escola pública.** Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

SANTOS, M.& PAULINO, M. (ORGs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** Editora Cortez, São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova.** São Paulo: HUCITEC, 1992. 132.

SILVA,M;OLIVEIRA,M. **Os Reflexos da Política de formação de professores para educação inclusiva: um estudo sobre a concepção de professores para mediar conhecimentos em crianças com Síndrome de Down.** Apresentação dissertação de mestrado , Universidade do Piauí, 2010.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária** graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA J.; **Criança com Necessidades Educativas Especiais como membro da Sociedade e sua Inclusão no Contexto Escolar: Estudo de Caso Comparativo entre Brasil e Portugal.** Dissertação de Mestrado, Universidade Do Minho, Portugal,2007.

SOUZA,J;BRITO,F. **Expansão Urbana de Belo Horizonte e da RMBH: a mobilidade residencial e o processo de periferização, nos anos 80 e 90.** Artigo elaborado a partir da tese de doutorado de Joseane de Souza intitulada “A expansão urbana de Belo Horizonte e da Região Metropolitana de Belo Horizonte: O caso específico do município de Ribeirão das Neves”1998.

TANAKA, E. **Acessibilidade: um dos caminhos para auxiliar na inclusão.** Rev. Bras. Educ. espec. vol.12 no.1 Marília Jan./Apr. 2006.

TAVEIRA,A. **Democracia e Cidadania no Contexto Atual.** R. Fac. Dir. UFG, V. 33, n. 1, p. 129-138, jan. / jun. 2009.

TRINDADE, T. **Direitos e cidadania: reflexões sobre o direito à cidade.** Lua Nova, São Paulo, 87: 139-165, 2012.

VIEIRA, G. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade,** Pós-graduanda em Educação Inclusiva e Inspeção Escolar pela FACREDENTOR/ETTAL.

VILLAÇA, F. **Espaço intraurbano no Brasil.** São Paulo: Studio Nobel, 1998.

ZELINSKY, Wilbur. **Introdução à Geografia da População.** Tradução de Fausto Guimarães. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.

<http://www.belohorizonte.mg.gov.br/bh-primeira-vista/arquitetura/belo-horizonte-perfeita-juncao-do-espaco-urbano-e-da-cidade-jardim-em> Acesso: 16/11/2014.

<http://todospelaacessibilidade.blogspot.com.br/2011/11/lei-de-acessibilidade-decreto-lei-5296.htm> Acesso: 01/02/2015.

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade> Anuário Estatístico Belo Horizonte 2000. Acesso: 05/02/2015 e 23/01/2016.

<http://www.viu.es/blog/la-educacion-inclusiva-en-espana-evolucion-legislativa-logros-obtenidos-y-perspectivas-de-futuro/> Acesso: 12/02/2015.

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.t2.html Acesso: 13/02/2015.

<http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-53304.html> Acesso: 13/02/2015.

<http://jus.com.br/artigos/24350/a-atuacao-do-ministerio-publico-para-a-efetivacao-do-direito-fundamental-a-inclusao-escolar-das-criancas-e-adolescentes-com-necessidades-educacionais-especiais> Acesso: 15/02/2015.

<https://sondagenseestudosdeopiniao.wordpress.com/amostragem/amostras-probabilisticas-e-nao-probabilisticas/amostragem-aleatoria-estratificada/> acesso 13/09/2015.

[www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13.146\)](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13.146)

<http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/news/a-classica-historia-de-bh-/acesso-03/02/2016.>

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>, acesso, 14/06/2016.

http://www.riobranco.org.br/upload/arquivos/webquest_2011/wq_minas_gerais/1b/tema1/Minas/site_bia/transferencia.html acesso. 02/11/2016.

<http://idasbrasil.com.br/Belo+Horizonte/Historia/viagem/fatos-historicos>, acesso em 02/11/2016.

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaM&enuPortal&app=exprefeitos&lang=pt_BR&pg=7341&, acesso dia 02/11/2016.

www.direitoshumanos.gov.br. “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil” acesso dia 04/11/2016.

http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1192466025ONU_N48_96.doc. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1993. Acesso dia 03/02/2017.

http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1192466025ONU_N48_96.doc.

<http://wricidades.org/noticia/uma-cidade-acess%C3%ADvel-%C3%A9-uma-cidade-para-todos>. (www.curraldelrey.com).

[www.inep.gov.br/censo escolar](http://www.inep.gov.br/censo-escolar).

APÊNDICES

APÊNDICE A

Especificações Estruturais das Escolas Municipais

A.1)REGIONAL BARREIRO

Especificações escolas	Rua	Ban. Adaptado	Acessibilidade	Elevador	Deslocamento Escola	Total aluno	Criança com def. motora matriculada
Escola M. Antônio Mourão Guimarães	Aclive 45°	Não possui	Rampas Frente e Dentro da escola	Não possui	A pé , e de escolar	604	5
Escola M. Aurélio Buarque de Holanda	Plana	Não possui	Rampas p dentro da escola e no interior	Não possui	A pé e de escolar	852	1
E. M. Cônego Sequeira	Íngreme rua lateral	Não possui	Rampas no interior da escola	Não possui	50% a pé,50% escolar	1154	5
E.M. Dinorah Magalhães Fabri	Plana , em saída	possui	Rampa em toda escola	Não possui	100% a pé	958	1
E. M. Eloy Heraldo Lima	Íngreme	Não possui	Rampa dentro da escola	Não possui	50% a pé	863	4
E.M. Helena Antipoff	Íngreme 30°	Não possui	Rampa somente no interior	Não possui	40% a pé	860	2
E. M. Luiz Gatti	plana	Não possui	Rampa somente no interior	Não possui	40% a pé, 60% escolar	1088	3

A.2) REGIONAL CENTRO-SUL

Especificações estruturais das Escolas Municipais

Especificações Escolas	Rua	Banheiro adaptado	acessibilidade	Elevador	Deslocamento	Total de alunos	CRIANÇA COM DEF.MOTORA MATRICULADA
E. Municipal Marconi	Plana	Não possui	Rampas e escadas no interior	Não possui	40% a pé, 60% escolar	1075	6
Escola Municipal Mestre Paranhos	Aclive , 30°	Possui, trancado	Rampas para dentro da escola e interior	Possui, nunca foi utilizado	90% a pé	585	2
Escola Municipal Imaco	Aclive 45°	Não Possui	Entrada da escola: escadas; algumas rampas no interior da escola	Possui	40% a pé , 60% escolar	811	0

A.3)REGIONAL LESTE

Especificações Estruturais das escolas Municipais

Especificações das Escolas	Rua	Banheiro Adaptado	Acessibilidade	Elevador	deslocamento	Total alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal George Ricardo Salum	Íngreme 30°	Possui	Rampas em toda escola	Não possui	60% a pé , 40% escolar e carro	642	2
Escola Municipal Paulo Mendes Campos	Íngreme 45°	Possui	Rampas no interior da escola	Possui	30% a pé , 70% escolar e carro	556	0
Escola Municipal Professora Alcida	Íngreme 30°	Possui	Rampas em toda escola	Não possui	70% a pé, 30% carro e escolar	885	5
Escola Municipal São Rafael	plana	Possui	Rampas em toda escola	Não possui	60% a pé, 40% carro e escolar	336	2

A.4)RGIONAL NORDESTE

Especificações das escolas Municipais Regional Nordeste

Especificações Das Escolas	Rua	Banheiro adaptado	Acessibilidade	Elevador	Deslocamento	Total de alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal Américo Renné Giannetti	Aclive 30°	possui	Rampas em toda escola	Não possui	20% a pé, 80% carro ou escolar	242	0
Escola Municipal Anísio Teixeira	Aclive 30°	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	60% a pé, 40% escolar e carro	874	2
Escola Municipal Francisco Bressane De Azevedo	Íngreme 45°, decline rua de trás	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	70% a pé , 10% carro, 20% escolar	403	3
Escola Municipal Maria De Assunção De Marco	plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	40% a pé, 60% escolar e carro	644	2
Escola Municipal Monteiro Lobato	Íngreme 30°	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	30% a pé , 70% escolar e carro	129	0
Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo	plana	Possui, fica trancado	Rampa em toda escola	Não possui	30% a pé, 70% escolar e carro particular	879	4
Escola Municipal	plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	20% a pé , 80% escolar e	820	0

Maria Mazarello					carro particular		
--------------------	--	--	--	--	---------------------	--	--

A.5) REGIONAL NOROESTE

Especificações das escolas Municipais Regional Nordeste

Especificações Das Escolas	Rua	Banheiro adaptado	Acessibilidade.	Elevador	deslocamento	Total de alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal Carlos Góis	plana	Não possui	Rampa em toda escola, Porém íngreme	Não possui	50% a pé , 50% escolar e carro particular	285	1
Escola Municipal Honorina De Barros	Plana, dentro conj.IAPI	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	80% a pé, 20% escolar	336	3
Escola Municipal Maria De Rezende Costa	Plana	Não possui	Não possui rampa	Não possui	50% a pé	702	4
Escola Municipal Padre Edeimar Massote	plana	Não possui	Rampa em toda escola	possui	60% a pé, 40% escolar e carro	950	3
Escola Municipal Professor Cláudio Brandão	Aclive 45°	Não possui	Rampa somente interior da escola	Não possui	60% a pé , 40% escolar e de carro	213	0

A.6) REGIONAL NORTE

Especificações Das Escolas	Rua	Banheiro adaptado	Acessibilidade	Elevador	deslocamento	Total alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira	plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	40% a pé , 60% escolar e carro	870	5
Escola Municipal Florestan Fernandes	Íngreme 50° Em Curva	Não Possui	Rampa Em Toda Escola	Não Possui	60% A Pé, 40% Escolar E Carro	516	3
Escola Municipal Minervina Augusta	Declive 30°	Não possui	Rampa somente na entrada	Não possui	70% a pé , 30% escolar ou carro	262	2
Escola Municipal Sebastiana Novais	plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	60% a pé, 40% escolar ou carro	640	3
Escola Municipal Secretário Humberto Almeida	plana	Não possui	Rampa em toda escola, mal conservação	Não possui	20% a pé , 80% escolar do município	732	1

A.7) REGIONAL OESTE

Especificações Das Escolas	Rua	Banheiro .adaptado	acessibilidade	elevador	deslocamento	Total de alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal Deputado Milton Sales	Declive 20°	Possui	Rampa em toda escola	Não possui	60% a pé , 40% escolar ou carro	723	4
Escola Municipal Efigênia Vidigal	Declive 30°	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	40% a pé, 60% escolar ou carro	765	5
Escola Municipal Padre Henrique	Aclive 10°	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	60% a pé , 40% escolar ou carro	1297	4
Escola Municipal Magalhães Dumont	plana	Não possui	Sem acessibilidade	Não possui	50% a pé	380	4

8) REGIONAL PAMPULHA

Especificações Das Escolas	Rua	Banheiro. adaptado	acessibilidade	elevador	deslocamento	Total Alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal Anne Frank	Declive 20°	Possui	Rampa em toda escola	Não possui	50% a pé	720	3
Escola Municipal Professora Alice Nacif	plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	40% a pé, 60% escolar ou carro	879	2
Escola Municipal Santa Terezinha	plana	Não possui	Rampa em toda escola	possui	60% a pé, 40% escolar e carro	929	9

A.9) REGIONAL VENDA NOVA

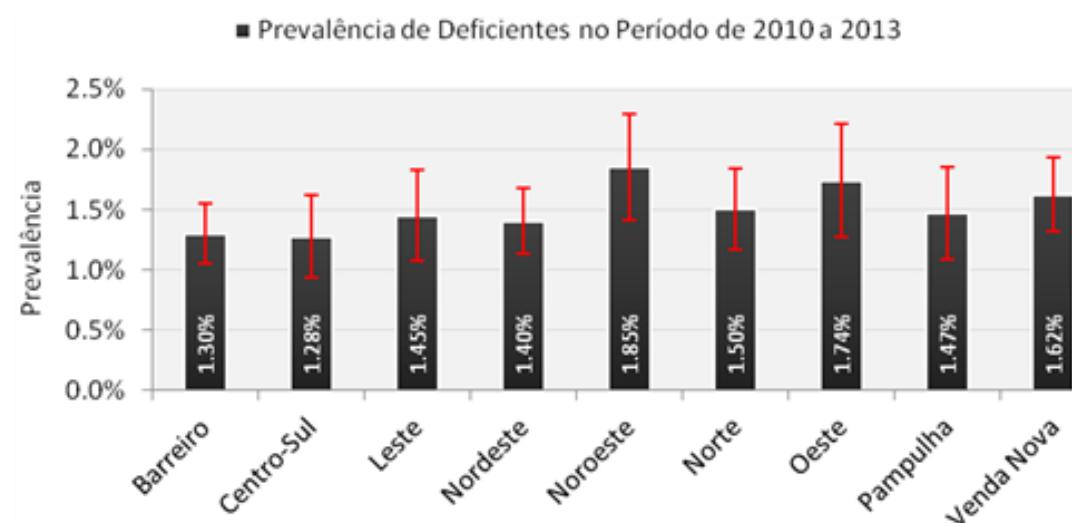
(continua)

Especificações Das Escolas	Rua	Banheiro .adaptado	Acessibilidade	elevador	deslocamento	Total de alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal Adauto Lúcio	declive	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	70% a pé , 30% escolar ou carro	946	3
Escola Municipal Antônio Gomes Horta	Declive 50°	Não possui	Rampa só na porta da escola	Não possui	80% a pé	428	5
Escola Municipal Mário Mourão Filho	plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	60% a pé, 40% escolar ou carro particular	661	0

Especificações Das Escolas	Rua	Banheiro .adaptado	Acessibilidade	elevador	Deslocamento	Total de alunos	Criança Com Def. Motora Matriculada
Escola Municipal Deputado Renato Azeredo	Plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	70% a pé, 30% escolar ou carro	678	9
Escola Municipal José Maria Alkimim	plana	Não possui	Rampa em toda escola	Não possui	70% a pé , 30% escolar ou carro	981	4
Escola Municipal Presidente Tancredo Neves	declive	Não possui	Rampa só na porta da escola	Não possui	60% a pé, 40% escolar ou carro	699	0
Escola Municipal Vicente Guimarães	Aclive 50°	possui	Rampa em toda escola	Não possui	70% a pé, 30% escolar ou carro	886	3

APÊNDICE B:

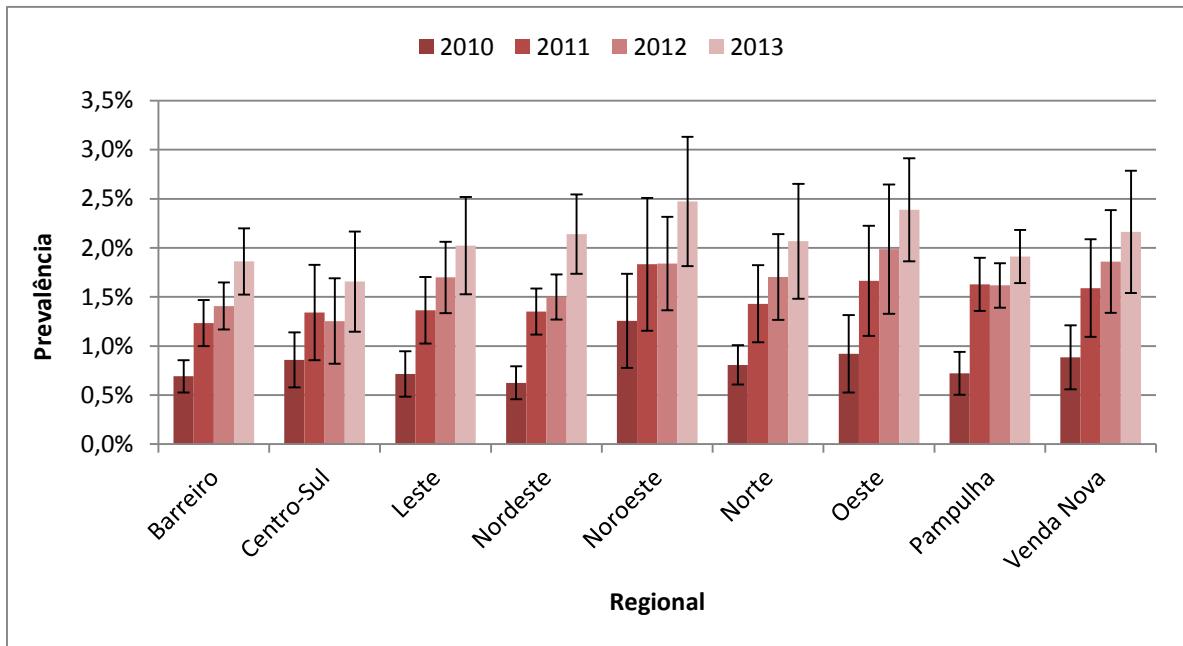
Gráfico 1 – Prevalência de alunos deficientes por regional no período de 2010 a 2013.



Fonte: Elaborado pelo autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial

APÊNDICE C:

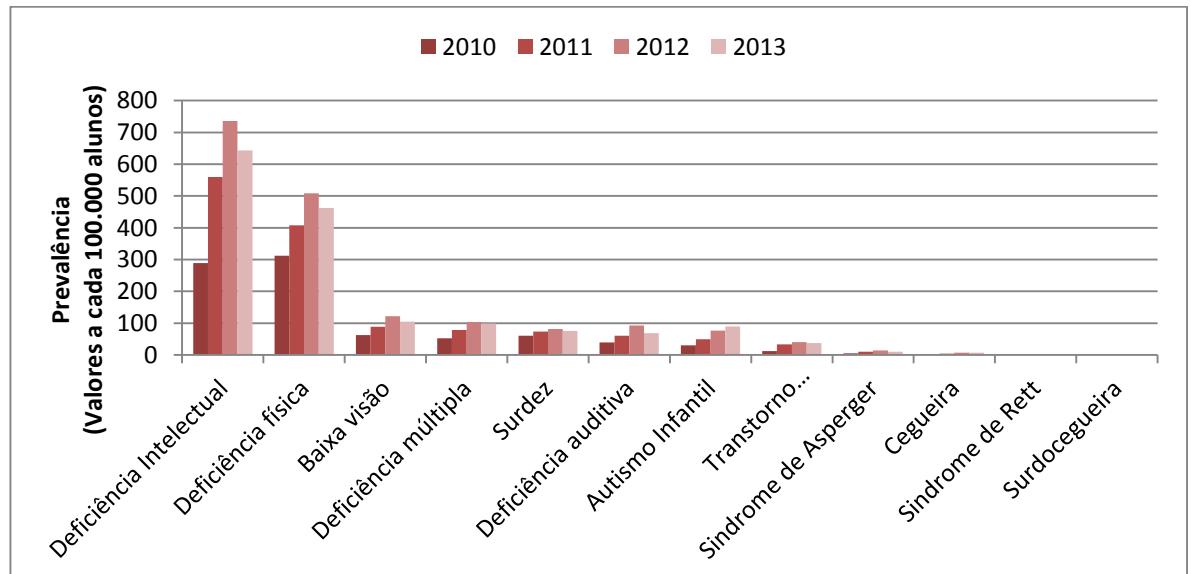
Gráfico 2 – Prevalência de alunos deficientes nas regionais em cada ano do período de 2010 a 2013.



Fonte: Elaborado pelo autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial.

APÊNDICE D:

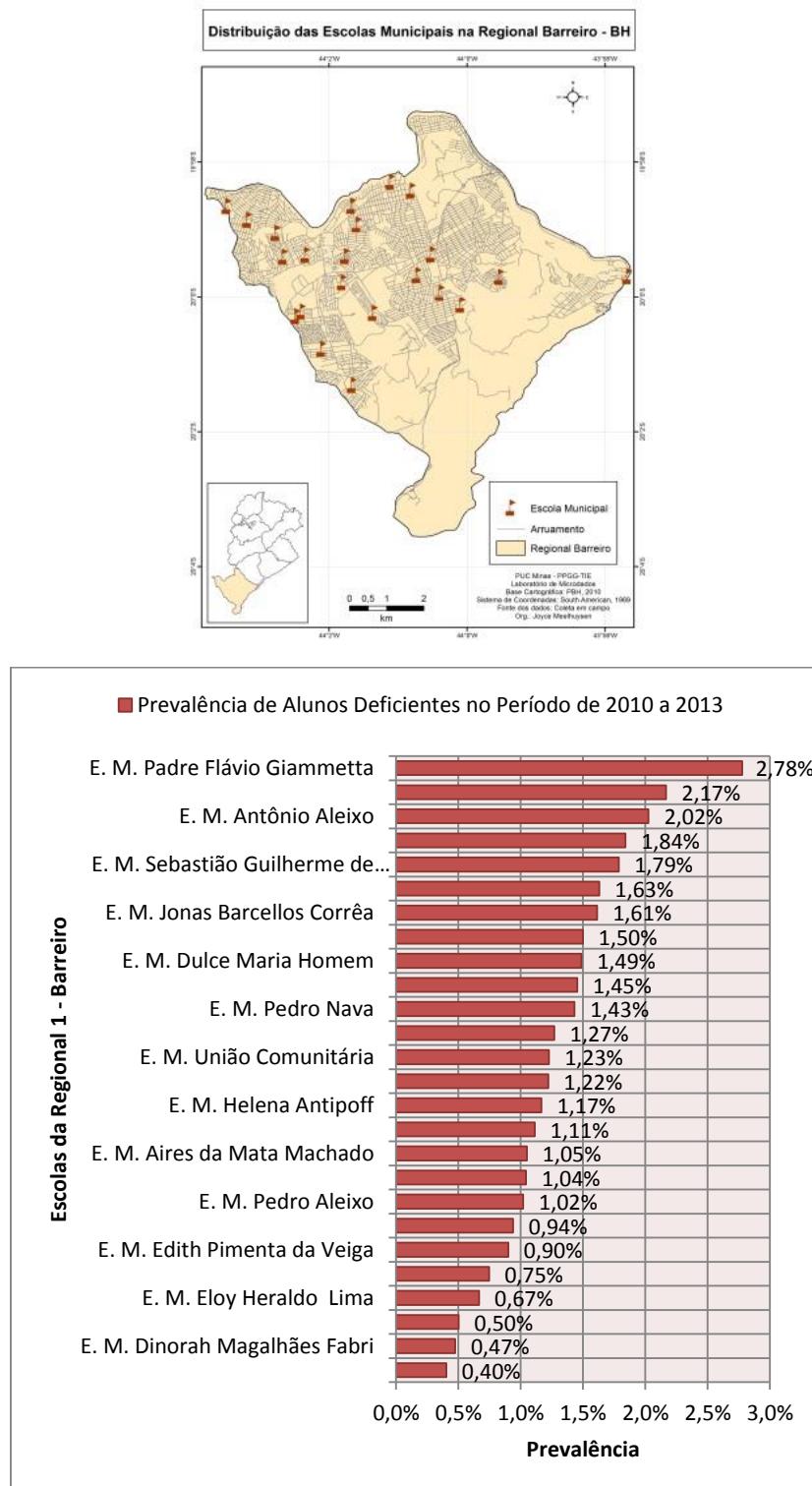
Gráfico 3 – Prevalência das deficiências em cada ano



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial

APÊNDICE E:

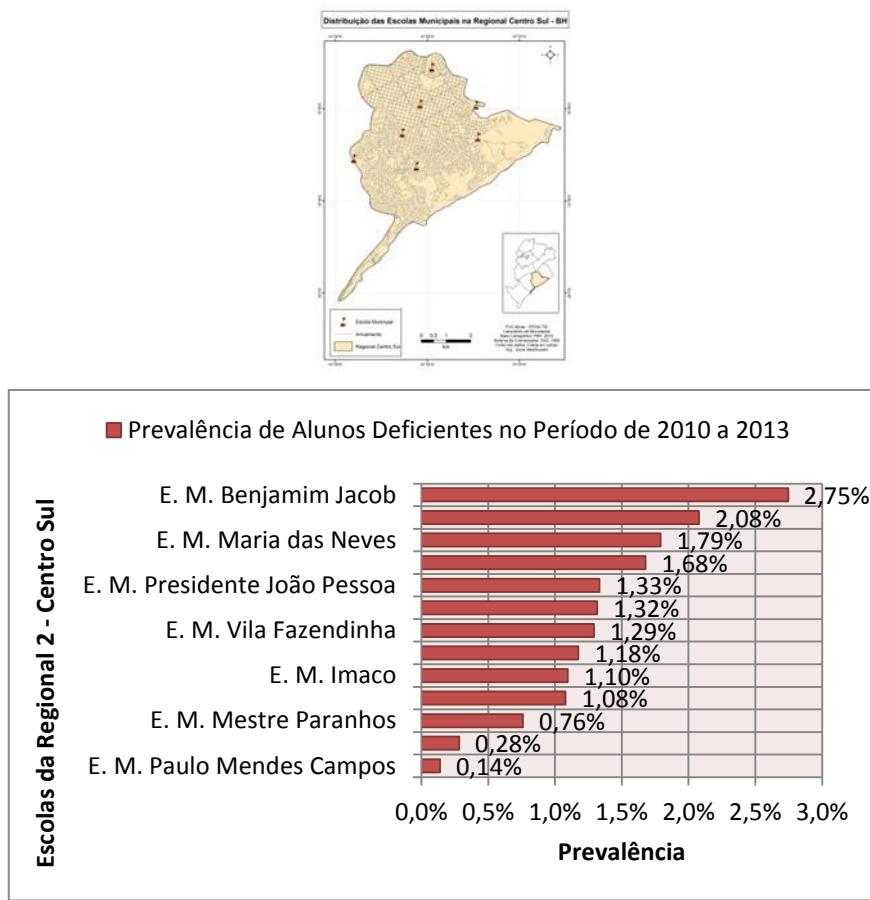
Regional Barreiro



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial

APÊNDICE F:

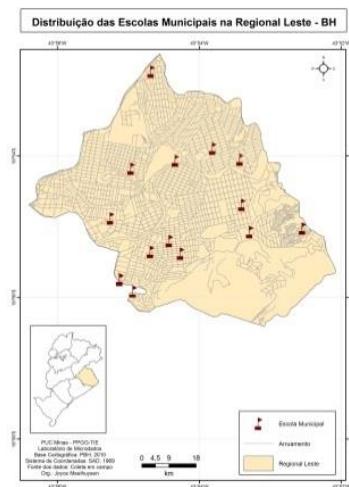
Regional Centro-Sul

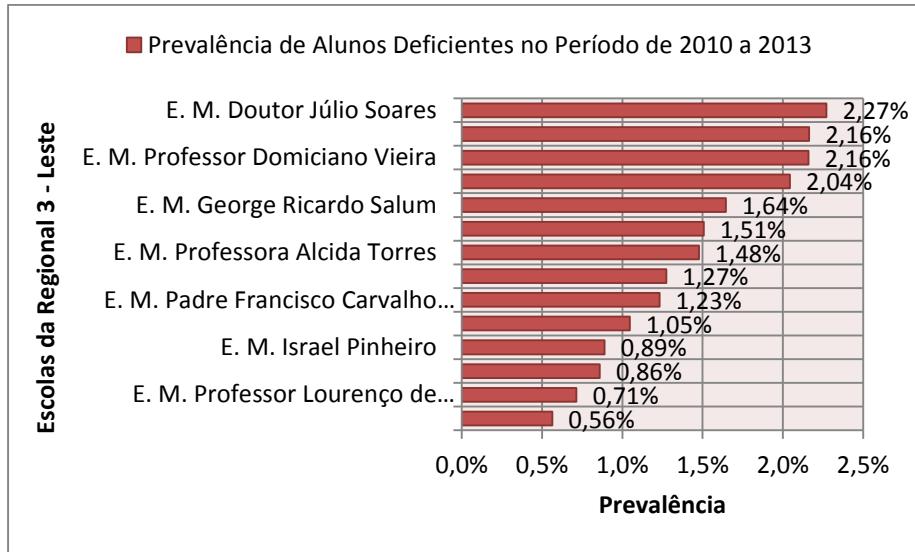


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial.

APÊNDICE G:

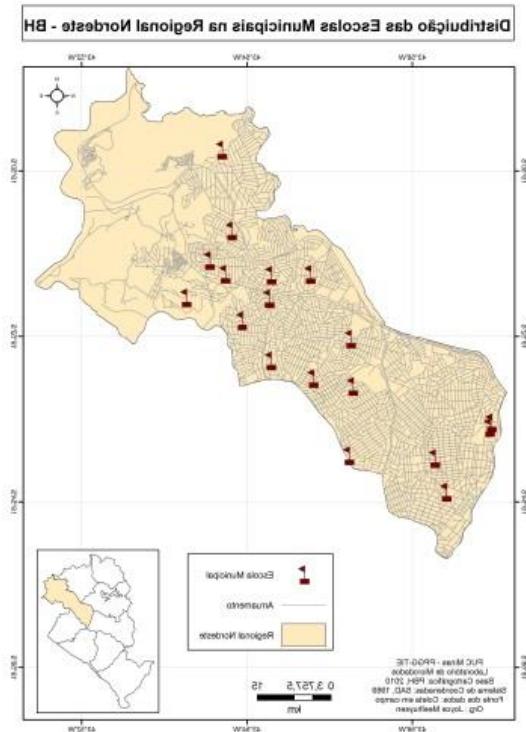
Regional Leste

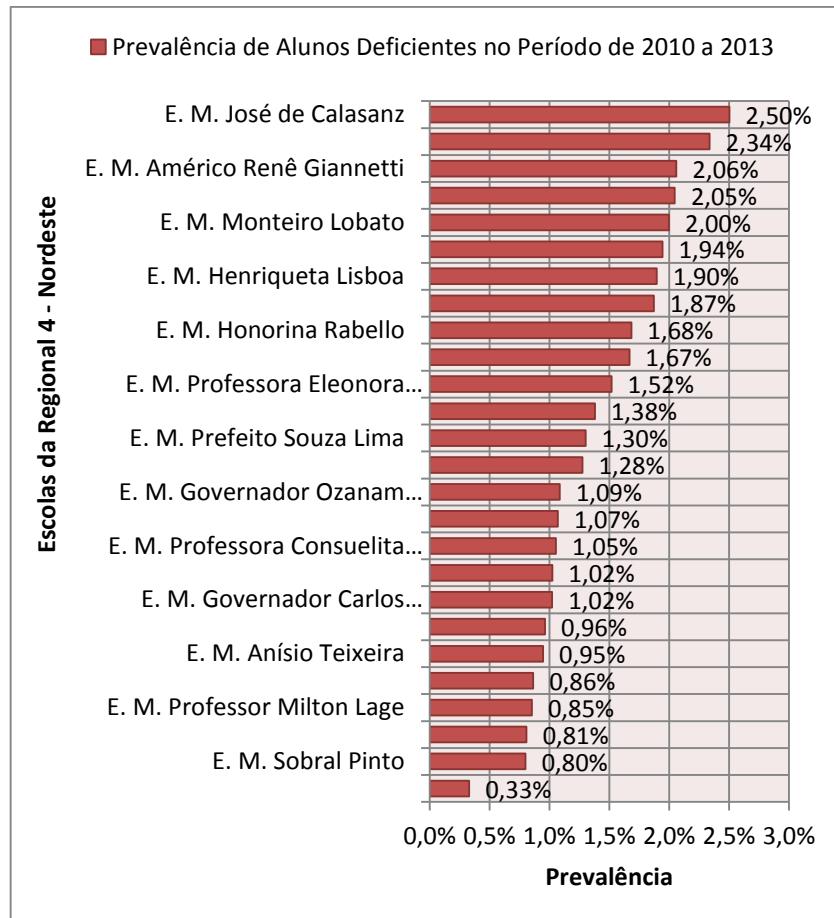




Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial.

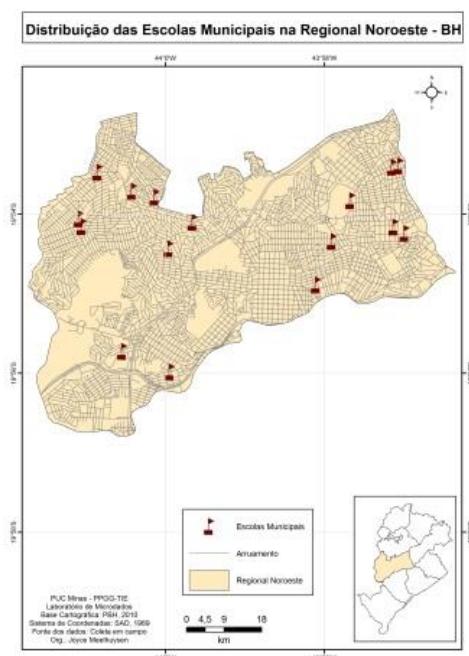
APÊNDICE H: Regional Nordeste

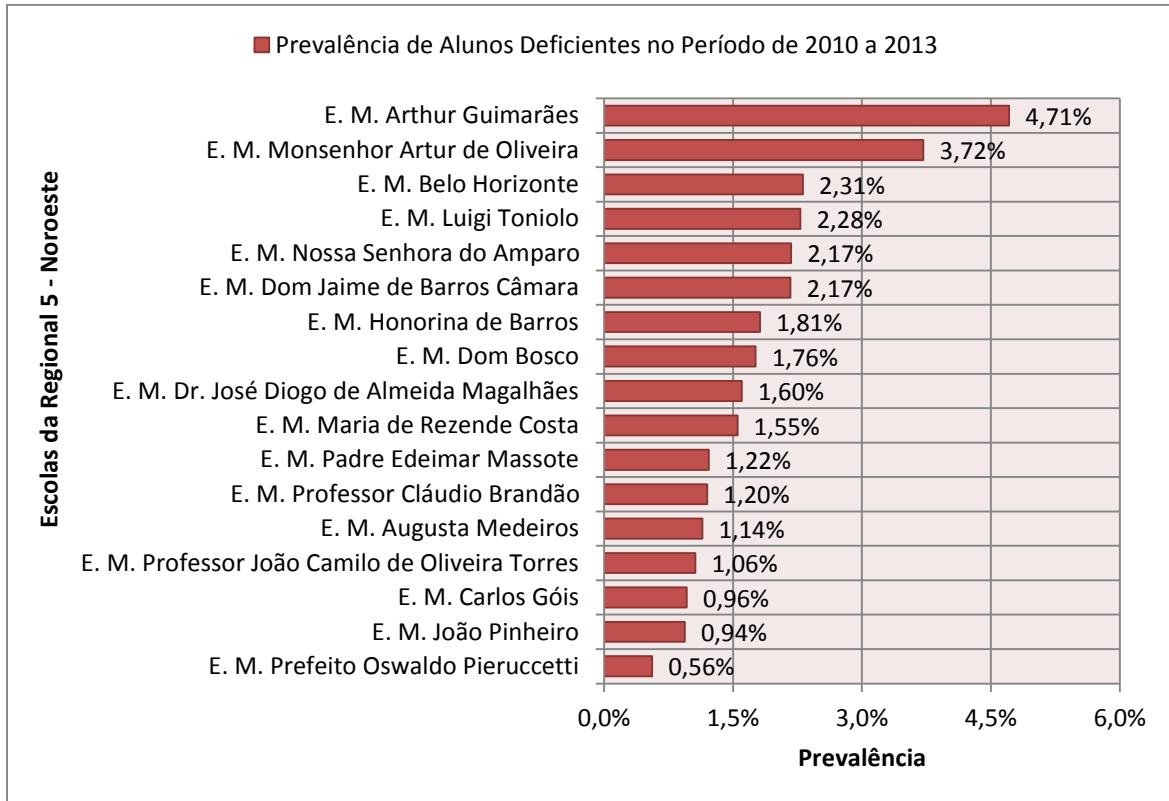




Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial

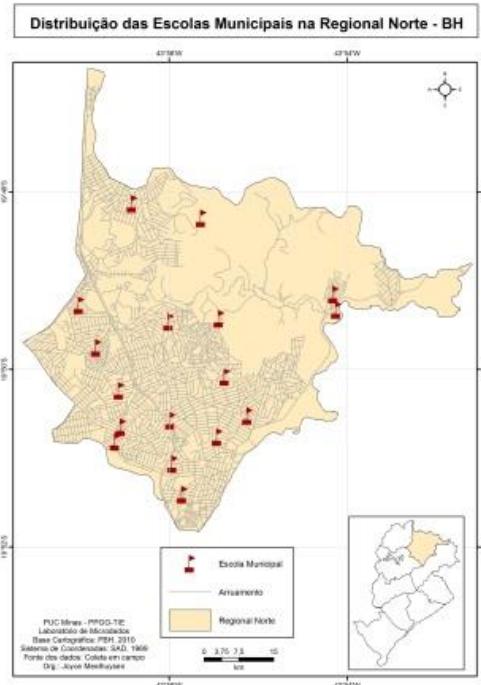
APÊNDICE I: Regional Noroeste

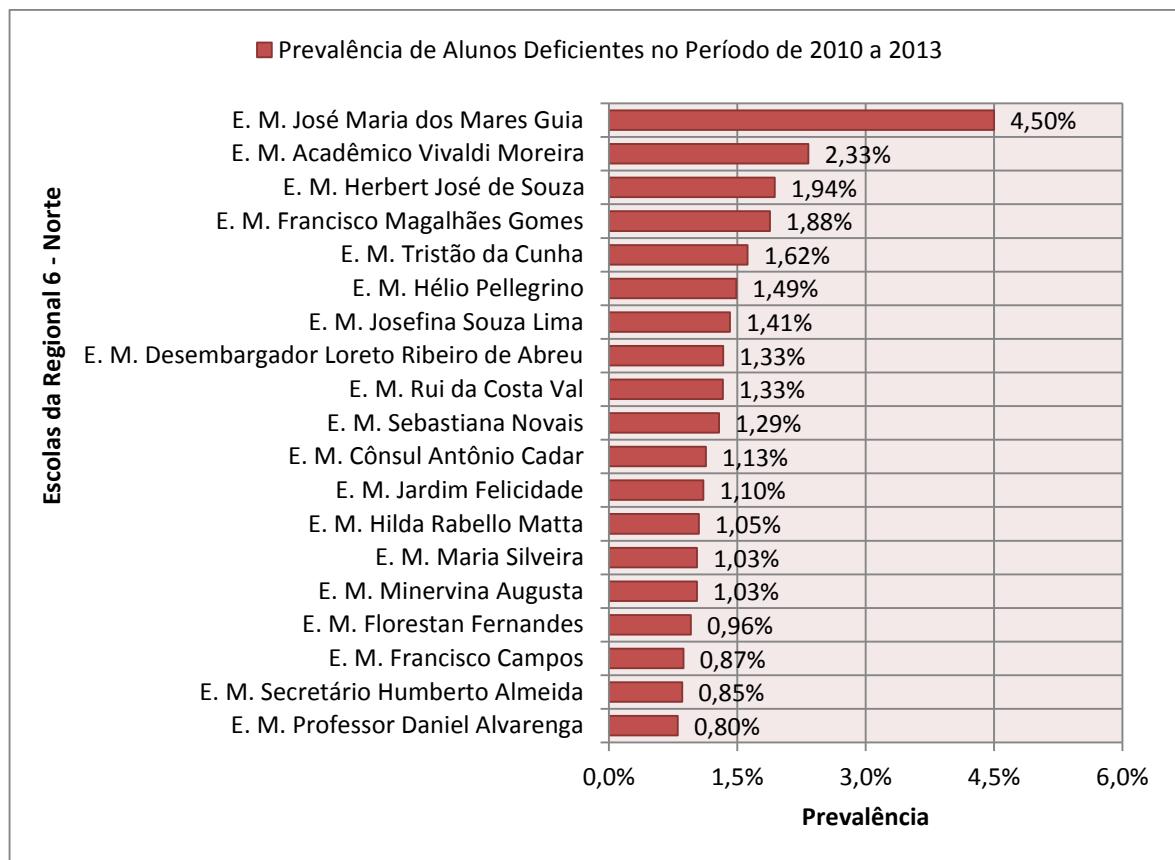




Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial

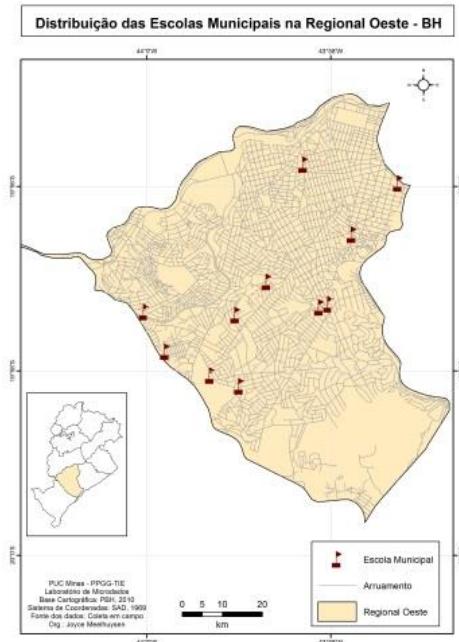
APÊNDICE J: Regional Norte

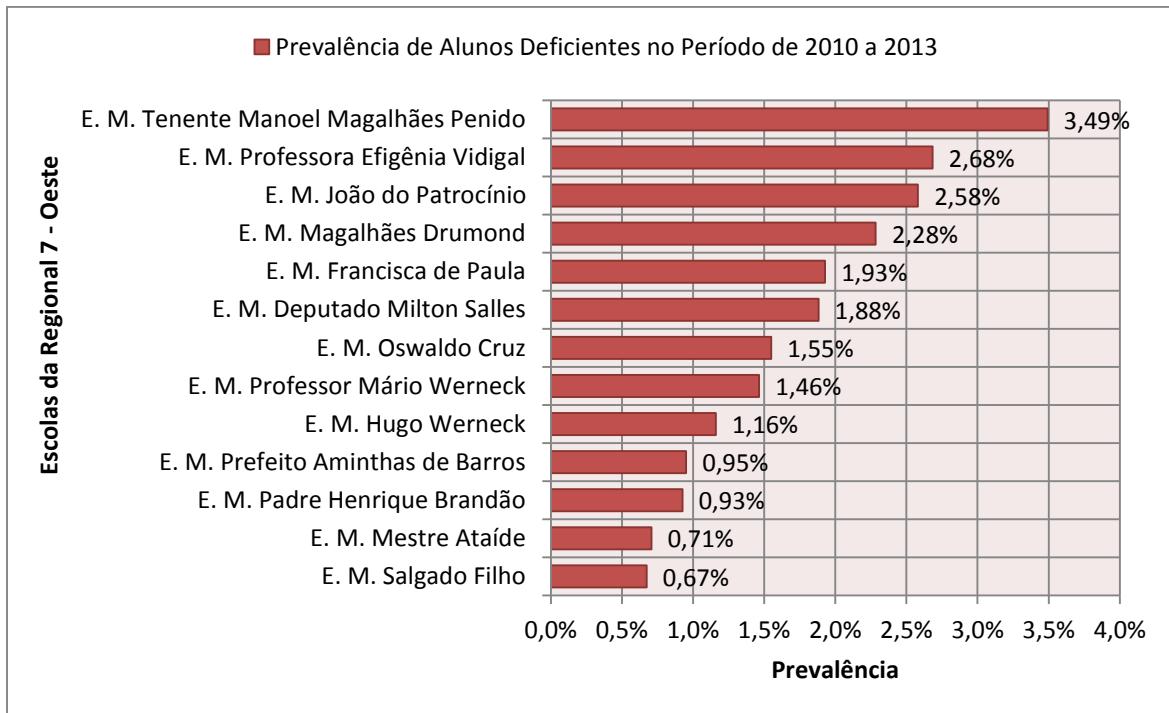




Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial

APÊNDICE K: Regional Oeste

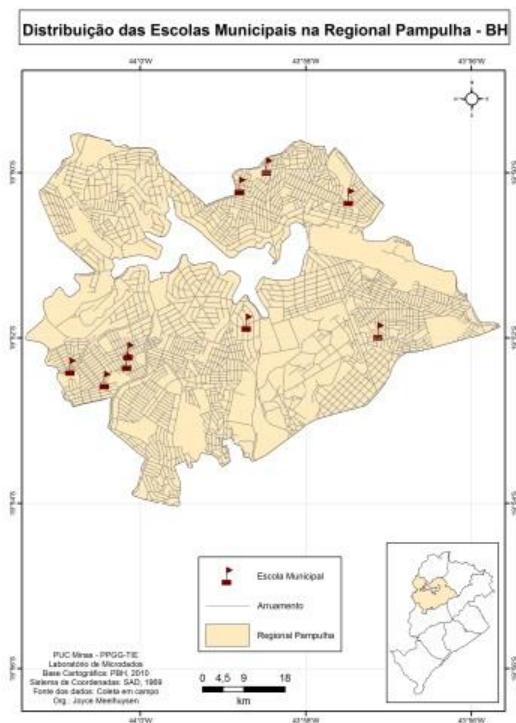


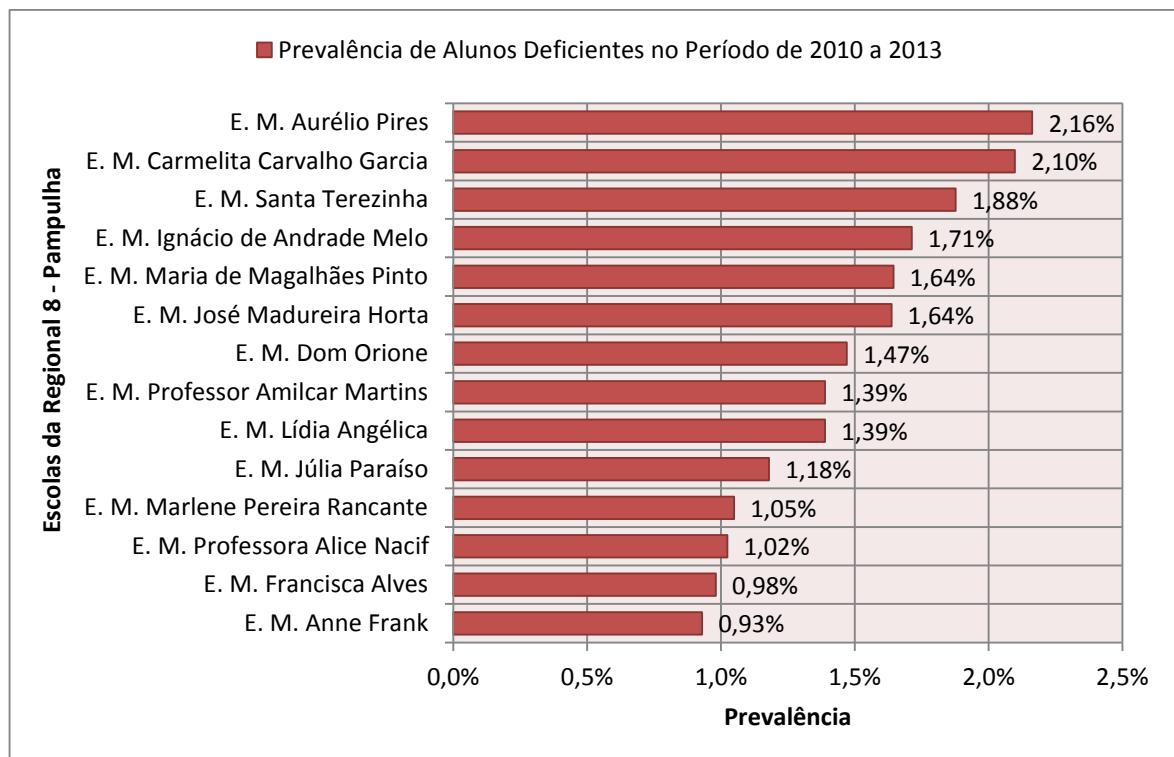


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial.

APÊNDICE L:

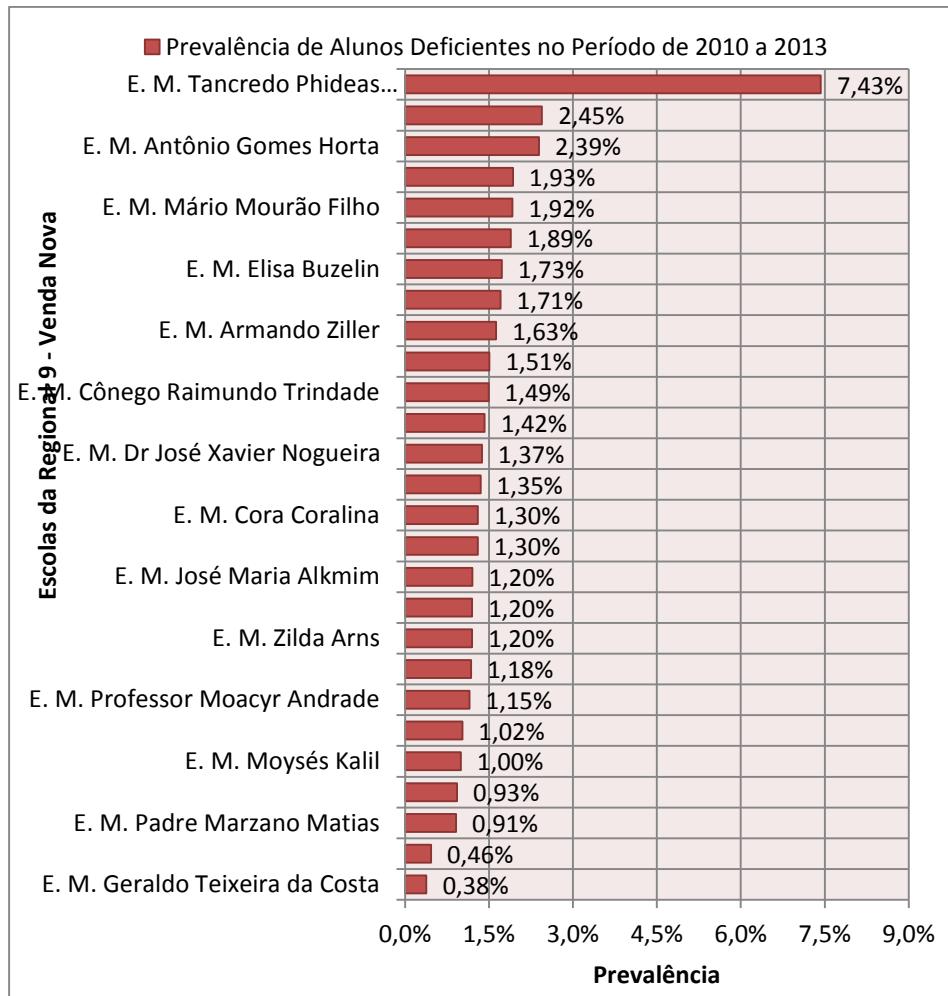
Regional Pampulha





Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial.

APÊNDICE M:
Regional Venda Nova



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação Especial

APÊNDICE N:

QUESTIONÁRIO SOBRE INFRAESTRUTURA

Este levantamento é parte integrante de uma proposta de trabalho que estuda a situação das crianças incluídas nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Esta pesquisa avalia a acessibilidade das crianças desde o entorno da escola, considerando sua entrada nela, os deslocamentos dentro do ambiente escolar, incluindo banheiros, salas e corredores. Avalia também como são os deslocamentos das crianças de sua casa até a escola e vice-versa.

FORMULÁRIO SOBRE INFRAESTRUTURA DE ACESSIBILIDADE E ADAPTAÇÕES
NAS ESCOLAS:

4 Vaga para deficiente em frente à escola:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
2) Rampa na estrada da escola:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
3) Rampa dentro da escola (portaria):	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
4) Rampa da rua para o passeio da escola:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
5) Rampas no interior da escola (corredores e acessos diversos):	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
6) Elevador:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
7) Banheiro adaptado:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
8) Corrimão nos corredores:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
5 Piso adaptado para deficiente visual:	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> NÃO SE APLICA
6 Acesso da comunidade à escola:	<input type="checkbox"/> A PÉ	<input type="checkbox"/> ESCOLAR	<input type="checkbox"/> TRANSPORTE PÚBLICO
	<input type="checkbox"/> CARRO		
11) Rua onde se localiza a escola :	<input type="checkbox"/> COM ACLIVE	<input type="checkbox"/> COM DECLIVE	<input type="checkbox"/> PLANAS
	<input type="checkbox"/>		

12) Regionais de Belo Horizonte onde se localiza a escola :		
Centro-Sul (<input type="checkbox"/>)	Sudeste (<input type="checkbox"/>)	Leste (<input type="checkbox"/>)
Noroeste (<input type="checkbox"/>)	Nordeste (<input type="checkbox"/>)	Pampulha (<input type="checkbox"/>)
Venda Nova (<input type="checkbox"/>)	Norte (<input type="checkbox"/>)	Barreiro (<input type="checkbox"/>)
13) Há outras escolas nas imediações da escola analisada?		
SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO (<input type="checkbox"/>)		

APÊNDICE O

Prevalência de alunos deficientes nas escolas municipais da Regional 7 – Oeste

Escolas da Regional 7 - Oeste	Geral	Anual			
		2010	2011	2012	2013
31003425 - Escola Municipal Tenente Manoel Magalhães Penido	3,49%	2,50%	3,60%	4,62%	3,82%
31003212 - Escola Municipal Professora Efigênia Vidigal	2,68%	1,31%	2,82%	3,20%	3,40%
31002968 - Escola Municipal João do Patrocínio	2,58%	1,16%	2,60%	3,22%	3,77%
31003107 - Escola Municipal Magalhães Drumond	2,28%	0,69%	2,43%	3,05%	3,16%
31002704 - Escola Municipal Francisca de Paula	1,93%	0,91%	1,65%	2,30%	3,07%
31003298 - Escola Municipal Deputado Milton Salles	1,88%	2,13%	2,21%	1,44%	1,66%
31002771 - Escola Municipal Oswaldo Cruz	1,55%	0,71%	1,49%	1,66%	2,07%
31003182 - Escola Municipal Professor Mário Werneck	1,46%	0,96%	1,27%	1,67%	2,10%
31002887 - Escola Municipal Hugo Werneck	1,16%	0,15%	1,28%	1,21%	2,37%
31003018 - Escola Municipal Prefeito Aminthas de Barros	0,95%	0,60%	1,16%	1,15%	0,89%
31002895 - Escola Municipal Padre Henrique Brandão	0,93%	0,61%	0,89%	1,06%	1,16%
31003204 - Escola Municipal Mestre Ataíde	0,71%	0,14%	0,15%	0,73%	1,73%
31002712 - Escola Municipal Salgado Filho	0,67%	0,11%	0,11%	0,51%	1,85%

Fonte: Educacenso, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1

LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1996

CAPITULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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 as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da 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.

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.

ANEXO 2

LEI 7543/98 | LEI N° 7543 de 30 DE JUNHO DE 1998

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por:

I – instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo;

II – instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – órgãos municipais de educação.

Art. 2º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME, órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre os temas de sua competência.

Art. 3º - O CME terá como abjetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da 210requênci das diretrizes da educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

Art. 4º - O CME será composto de 24 (vinte e quatro) membros, assim discriminados:

I – 4 (quatro) representantes dos órgãos governamentais do Município, indicados pelo Prefeito, sendo pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação;

II – 2 (dois) representantes das instituições de ensino público superior;

III – 1 (um) representante das instituições privadas de educação infantil;

IV – 1 (um) representante das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil;

V – 3 (três) representantes dos estudantes das escolas municipais;

VI – 3 (três) representantes dos pais de alunos das escolas municipais;

VII – 1 (um) representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente;

VIII – 1 (um) representante da Câmara Municipal indicado por sua Mesa Diretora;

IX – 4 (quatro) representantes dos trabalhadores em Educação das escolas públicas municipais;

X – 2 (dois) representantes dos professores de escolas particulares;

XI – 1 (um) representante do Fórum Mineiro de Defesa da Educação;

XII – 1 (um) representante dos trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil.

§ 1º - Os conselheiros referidos nos incisos V, VI, IX, X e XII, bem como os seus suplentes, serão eleitos por seus pares em plenárias dos respectivos segmentos, durante as conferências municipais de Educação a que se refere o art. 17 desta Lei.

§ 2º - Os conselheiros referidos nos incisos II, III, IV, VII e XI, bem como seus suplentes, serão indicados pelas respectivas instituições e entidades.

§ 3º - O suplente substituirá o membro titular do Conselho em seu impedimento, afastamento ou ausência.

Art. 5º - Os conselheiros titulares e os suplentes terão seus nomes homologados por ato do Executivo.

Parágrafo único – A função de membro do CME não será remunerada, sendo seu exercício considerado relevante serviço prestado à população.

Art. 6º - No caso de vacância da função de conselheiro do CME, adotar-se-ão dos seguintes critérios para escolha do novo membro que irá cumprir o prazo restante do mandato:

I – na hipótese de o conselheiro ter sido definido na forma do § 1º do art. 4º, o CME organizará eleição para escolha do novo representante, salvo se faltar menos de 180 (cento e oitenta) dias a realização da Conferência Municipal de Educação.

II – nos demais casos, caberá à entidade ou órgão correspondente indicar novo conselheiro.

Art. 7º - O mandato do conselheiro será de 2 (dois) anos, permitida a recondução por uma única vez.

Art. 8º - Será exonerado o conselheiro que, sem motivo justificado, deixar de comparecer a 3 (três) reuniões consecutivas ou a 6 (seis) intercaladas, no período de 1 (um) ano.

Art. 9º - Compete ao Executivo indicar e nomear um dos conselheiros para Presidente do CME.

§ 1º - O mandato do Presidente será de 2 (dois) anos, permitida a recondução.

§ 2º - Cabe ao Presidente, entre outras atribuições dispostas no regimento interno:

I – deliberar sobre questões administrativas do CME;

II – indicar os servidores municipais que irão compor a estrutura de apoio do Conselho, nos termos do parágrafo único do art. 15 desta Lei;

III – instituir comissões especiais para a realização de tarefas afetas ao órgãos, conforme dispuser o regimento interno.

Art. 10 – A forma de escolha e as atribuições dos demais membros da diretoria do conselho serão definidas em seu regimento interno.

Art. 11 – Ao CME compete:

I – participar da elaboração de política de ação do poder público para a Educação;

II – avaliar e manifestar-se sobre o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual relativamente à Educação;

III – fiscalizar a aplicação de recursos públicos destinados aos setores público e privado, incluindo verbas de fundos federais e estaduais;

IV – emitir parecer, quando solicitado, sobre propostas de convênios educacionais, suas renovações entre o Município e entidades públicas ou privadas;

V – emitir parecer, quando solicitado, sobre o interesse e a necessidade de eventual assistência do Município às instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, no que se refere à Educação;

VI – normatizar as seguintes matérias:

a) autorização de funcionamento, credenciamento e inspeção de estabelecimentos que integrem o Sistema Municipal de Ensino;

b) parte diversificada do currículo escolar;

c) recursos em face de critérios avaliatórios escolares;

d) autonomia e gestão democrática das escolas públicas municipais;

e) classificação e progressão do estudante nas etapas da educação básica;

f) outras matérias mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação;

VII – assegurar a publicidade de informações sobre o Sistema Municipal de Ensino, tais como o número de profissionais e de alunos, bem como as receitas e despesas do setor;

VIII – responder a consulta e emitir parecer em matéria de ensino e educação no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;

IX – estabelecer critérios que orientem a elaboração da proposta pedagógica das instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino;

X – autorizar mudanças na organização e no currículo da educação regulada por este Conselho, observada a legislação federal;

XI – elaborar seu regimento interno;

XII – funcionar como instância recursal no âmbito de suas atribuições;

XIII – diagnosticar evasão, repetência e problema na qualidade do ensino nas escolas, apontando alternativas de solução;

XIV – propor ações educacionais compatíveis com programas de outras secretarias, como a de

Saúde, a de Desenvolvimento Social, a de Cultura, a de Esportes e a de Meio Ambiente, bem como manter intercâmbio com instituições de ensino e pesquisa;

XV – divulgar, através de publicações, as atividades nos veículos de comunicação do Município;

XVI – aprovar o regimento, a organização, a convocação e normas de funcionamento das conferências municipais de Educação, bem como as das plenárias municipais de Educação;

Art. 12 – Compete ao Secretário Municipal de Educação homologar as decisões do conselho referentes aos incisos VI, VIII, IX e X do artigo anterior desta Lei, no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 1º - O Secretário solicitará ao Conselho, no prazo previsto no caput deste artigo, reexame do ato levado à homologação.

§ 2º - O Secretário, quando se negar a homologar a decisão do Conselho, devolverá a matéria ao CME, com as razões de sua recusa.

§ 3º - Na hipótese de o Secretário não se manifestar no prazo previsto no caput deste artigo, considerar-se-á homologado, tacitamente, o ato decisório.

Art. 13 – A organização e o funcionamento do CME serão disciplinados em regimento interno elaborado e aprovado por, no mínimo, 2/3 (dois terços) do Conselho.

Art. 14 – O CME reunir-se-á ordinariamente, uma vez por mês, nos casos previstos no regimento interno.

§ 1º - A sessão plenária do CME instalar-se-á com a presença da maioria dos seus membros, e suas deliberações serão tomadas pela maioria dos votos dos presentes.

§ 2º - Na falta de 213requê para instalação do plenário, será automaticamente convocada nova sessão, que acontecerá no prazo de 72 (setenta e duas) horas, com qualquer número de conselheiros presentes.

§ 3º - Cada membro terá direito a um voto e, ocorrendo o empate, caberá ao presidente do Conselho, além do voto ordinário, o voto de qualidade.

Art. 15 – O Executivo, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, garantirá estrutura de apoio de recursos humanos e materiais para permitir o funcionamento do Conselho.

Parágrafo único- O número de servidores que atuarão na estrutura de apoio não poderá ultrapassar 1/3 (um terço) dos membros do Conselho.

Art. 16 – O CME poderá convidar entidades, cientistas e técnicos nacionais ou estrangeiros para colaborarem em estudos ou participarem de comissões instituídas no âmbito do CME, sob a coordenação de um de seus membros.

Art. 17 – Será realizada uma conferência municipal de Educação a cada dois anos, ou a qualquer tempo, extraordinariamente.

§ 1º - O prazo estabelecido no caput poderá ser prorrogado para quatro anos, por decisão de 2/3 (dois terços) do plenário de conselheiros do CME.

§ 2º - A conferência será convocada pelo Executivo ou pelo CME, caso aquele não o faça dentro do prazo determinado no caput deste artigo.

§ 3º - A conferência será organizada pelo CME e composta por representações dos vários segmentos sociais para socialização de experiências, avaliação da situação da Educação no Município e proposição de diretrizes da política municipal.

Art. 18 – O Executivo convocará e organizará a primeira Conferência Municipal de Educação.

Parágrafo único – O regimento e as normas de funcionamento da primeira Conferência serão elaborados pelo Executivo, consultadas as entidades dos demais segmentos representados no Conselho, ad referendum da plenária de abertura da Conferência .

Art. 19 – O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias, a partir da data de sua promulgação.

Art. 20 – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário

Belo Horizonte, 30 de junho de 1998

Célio de Castro

Prefeito de Belo Horizonte

ANEXO 3

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA

DE JOMTIEN – 1990)**PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos
Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

INTRODUÇÃO

1. Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta:

- (i) ação direta em cada país;
- (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e
- (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

2. Países, individualmente ou em grupos, assim como organizações internacionais, continentais, e nacionais, poderão recorrer ao Plano de Ação para elaborar os seus próprios planos de ação e programas, em conformidade com os seus objetivos específicos, sua determinação e o interesse de seus representados. Assim tem funcionado, por dez anos, o Projeto Principal da UNESCO sobre Educação para a América Latina e o Caribe. Outros exemplos deste tipo de iniciativa são o Plano de Ação da UNESCO para a Erradicação do Analfabetismo no Ano 2000, adotado pela Conferência Geral da UNESCO em sua vigésima-quinta reunião (1989); o Programa Especial da ISESCO (1990-2000); a revisão em curso, pelo

Banco Mundial, de sua política para a educação fundamental; e o Programa da USAID para o Fomento da Educação Básica e Alfabetização. Na medida em que esses planos de ação, políticas e programas sejam coerentes com este Plano, os esforços internacionais para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem convergirão, facilitando a cooperação.

3. Ainda que os países tenham muitos interesses comuns, no que tange à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações, é evidente que o caráter e a intensidade dessas preocupações variam de acordo com a real situação da educação básica e do contexto cultural e socioeconómico de cada país. Caso se mantenham os índices atuais de matrícula, por volta do ano 2000 mais de 160 milhões de crianças no mundo inteiro não terão acesso ao ensino fundamental, pura e simplesmente em função do crescimento populacional. Em grande parte da África ao Sul do Saara e em muitos outros países de baixa renda, proporcionar educação fundamental a um sempre crescente contingente de crianças permanece um desafio a longo prazo. Apesar dos progressos na alfabetização de adultos, a maioria desses países ainda apresenta elevados índices de analfabetismo, o número de analfabetos funcionais adultos é crescente, e constitui-se, de fato, um grave problema social na maior parte da Ásia e dos Estados Árabes, assim como na Europa e na América do Norte. Muitas pessoas se veem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. Além disso, elevadas percentagens de evasão escolar e resultados de aprendizagem medíocres são problemas detectados igualmente em todo o mundo. Estas considerações bem gerais ilustram a necessidade de uma ação decisiva em grande escala, com objetivos e metas claramente definidos.

OBJETIVOS E METAS

4. O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. Autoridades competentes, aos níveis nacional e estadual, podem tomar a seu cargo o estabelecimento desses objetivos intermediários, levando em consideração tanto os objetivos da Declaração

quanto as metas e prioridades gerais do desenvolvimento nacional.

5. Objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas:

- (i) indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo;
 - (ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); e
 - (iii) são formuladas de modo a permitir comprovação e medida dos avanços registrados.
- Essas metas representam um “piso” – não um “teto” – para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação.

Objetivos de curto prazo suscitam um sentimento de urgência e servem como parâmetro de referência para a comparação de índices de execução e realização. À medida que as condições da sociedade mudam, os planos e objetivos podem ser revistos e atualizados. Onde os esforços pela educação básica tenham que focalizar a satisfação das necessidades específicas de determinados grupos sociais ou camadas da população, o estabelecimento de metas direcionadas a esses grupos prioritários de educandos pode ajudar planejadores, profissionais e avaliadores a não se desviarem do seu objetivo. Metas observáveis e mensuráveis contribuem para a avaliação objetiva dos progressos.

7. As metas não precisam ser fundamentadas exclusivamente em tendências e recursos atuais. Objetivos preliminares podem refletir uma apreciação realista das possibilidades oferecidas pela Declaração, no que concerne à mobilização das capacidades humanas, organizativas e financeiras adicionais, em torno de um compromisso de cooperação para o desenvolvimento humano. Países que apresentem baixos índices de alfabetização e escolarização, além de recursos nacionais muito limitados, serão confrontados com escolhas difíceis ao longo do processo de estabelecimento de metas nacionais a prazos realistas.

8. Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir:

Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;

os meios para assegurar o intercâmbio de informação entre programas de educação formal e outros programas de educação básica; e

a estratégia de implementação e o cronograma.

1.2 DESENVOLVER UM CONTEXTO POLÍTICO FAVORÁVEL

Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000;

Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;

Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;

Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;

Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.

9. Sempre que possível, deve-se estabelecer níveis de desempenho para os aspectos anteriormente indicados. Tais níveis devem ser coerentes com a atenção prioritária dada pela educação básica à universalização do acesso e à aquisição da aprendizagem, consideradas aspirações conjuntas e inseparáveis. Em todos os casos, as metas de desempenho devem incluir a igualdade entre os sexos. No entanto, a determinação dos níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, deve ser deixada a cargo de cada país.

PRINCÍPIOS DE AÇÃO

10. O primeiro passo consiste em identificar, de preferência mediante um processo de participação ativa, envolvendo grupos e a comunidade, os sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade e a demanda real por serviços de educação básica, seja em termos de escolaridade formal, seja em programas de educação não-formal. Consiste em abordar, por todos os meios, as necessidades de aprendizagem básica: cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantis; ensino fundamental relevante, de qualidade, ou uma educação extraescolar equivalente para as crianças; e alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana. Significa também capitalizar o uso dos meios tradicionais e modernos de informação e de tecnologias para educar o público em questões de interesse social e apoiar as atividades de educação básica. Esses elementos complementares da educação básica devem ser concebidos de maneira a garantir o acesso, a participação contínua e a aquisição efetiva da aprendizagem. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar e comunitário à aprendizagem, e a correlação da educação básica a um contexto socioeconômico mais amplo. É preciso ainda reconhecer o caráter de complementaridade e os efeitos multiplicadores dos investimentos de recursos humanos em matéria de população, saúde e nutrição.

11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multisectoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica.

12. As práticas correntes e os dispositivos institucionais de provimento de educação básica

e os mecanismos de cooperação nesta esfera devem ser cuidadosamente avaliados, antes da criação de novos mecanismos ou instituições. Construir sobre os esquemas de aprendizagem existentes, reabilitando as escolas deterioradas, aperfeiçoando a capacidade e as condições de trabalho do pessoal docente e dos agentes de alfabetização, parece ser mais rentável e produzir resultados mais imediatos que os projetos iniciados a partir de zero.

13. A realização de ações conjuntas com organizações não-governamentais, em todos os níveis, oferece grandes possibilidades. Essas entidades autônomas, ao mesmo tempo que defendem pontos de vista públicos, independentes e críticos, podem desempenhar funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material, em proveito dos processos da educação não-formal e da educação permanente.

14. O propósito primeiro da cooperação bilateral e multilateral deve nascer do verdadeiro espírito de parceria: não se trata de transplantar modelos rotineiros, mas de fomentar o desenvolvimento da capacidade endógena das autoridades de cada país e de seus colaboradores nacionais, para a satisfação eficaz das necessidades básicas de aprendizagem. As ações e os recursos devem ser empregados para fortalecer as características essenciais dos serviços de educação básica, concentrando-se na capacidade de gestão e de análise, que podem estimular novos avanços. A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos maiores que o previsto e, finalmente, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidas alhures for de alguma utilidade.

15. Cooperação internacional deve ser oferecida, prioritariamente, aos países atualmente menos capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. Deve intentar, também, ajudar países a corrigir suas desigualdades internas quanto às oportunidades de educação. Tendo em vista que dois terços dos adultos analfabetos e das crianças que não vão à escola são mulheres, será necessário dar prioridade à melhoria do acesso de meninas e mulheres à educação e a supressão de quantos obstáculos impeçam a sua participação ativa, onde quer que existam essas injustiças.

AÇÃO PRIORITÁRIA EM NÍVEL NACIONAL

16. O progresso na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos dependerá, em última instância, das ações adotadas em cada país, individualmente. Ainda que cooperação e ajuda financeira continentais e intercontinentais possam apoiar e facilitar essas ações, as autoridades públicas, as comunidades e as diversas contrapartes nacionais são os agentes-chave de todo progresso. Os governos nacionais são os principais responsáveis pela coordenação do uso dos recursos internos e externos. Dada a diversidade de situações, capacidades, planos e metas de desenvolvimento dos países, este Plano de Ação pode apenas sugerir certas áreas como merecedoras de atenção prioritária. Cada país determinará soberanamente quais ações concretas e específicas, além daquelas já em curso, fazem-se necessárias em cada uma das seguintes áreas.

AVALIAR NECESSIDADES E PLANEJAR AÇÕES

17. Para alcançar o conjunto de suas metas, cada país será encorajado a elaborar ou atualizar planos de ação mais amplos e a longo prazo, aos níveis local e nacional, para a satisfação das necessidades de aprendizagem consideradas básicas. No contexto dos planos e estratégias gerais de desenvolvimento ou específicos para a educação, já existentes, um plano de ação de educação básica para todos será necessariamente multisectorial, de forma a orientar as atividades dos setores envolvidos (por exemplo, educação, informação, meios de comunicação, trabalho, agricultura, saúde). Modelos de planejamento estratégico variam por definição. No entanto, a maioria deles envolve ajustes constantes entre os objetivos, recursos, ações e limitações. Em nível nacional, os objetivos são comumente expressos em termos gerais, ocorrendo o mesmo com respeito aos recursos do governo central, enquanto que as ações são executadas em nível local. Assim, planos locais divergirão naturalmente, quando num mesmo contexto, não apenas quanto ao seu alcance, mas também quanto ao conteúdo. Planos de ação nacional, estadual e local devem prever variações de condições e circunstâncias. Podem, portanto, especificar:

os estudos para a avaliação dos sistemas existentes (análises dos problemas, falhas e êxitos);

as necessidades básicas de aprendizagem a ser satisfeitas, incluindo também capacidades cognitivas, valores e atitudes, tanto quanto conhecimentos sobre matérias determinadas; as línguas a serem utilizadas na educação; os meios para estimular a demanda e a participação em grande escala na educação básica; as formas de mobilização da família e obtenção do apoio da comunidade local; as metas e objetivos específicos; o capital necessário e os recursos ordinários, devidamente avaliados, assim como as possíveis medidas para garantir seu efetivo retorno; os indicadores e procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas; as prioridades no uso dos recursos e no desenvolvimento dos serviços e dos programas ao longo do tempo; os grupos prioritários que requerem medidas especiais; os tipos de competência requeridos para implementar o plano; os dispositivos institucionais e administrativos necessários;

18. Um plano de ação multisectorial implica ajustes das políticas setoriais de forma a favorecer a interação mutuamente proveitosa entre os setores, em consonância aos objetivos de desenvolvimento global do país. As ações orientadas para a satisfação das necessidades básicas de educação devem ser parte integrante das estratégias de desenvolvimento nacional e regional, e estas, por sua vez, devem refletir a prioridade conferida ao desenvolvimento humano. Podem ser necessárias medidas legislativas ou de outro tipo para promover e facilitar a cooperação entre os diversos parceiros envolvidos. Promover o compromisso com a educação básica, bem como informar o público sobre o tema, são passos importantes no sentido de criar um contexto político favorável, aos níveis nacional, regional e local.

19. Quatro passos concretos merecem atenção:

- (i) o início de atividades, aos níveis nacional e regional, para renovar o compromisso amplo e público com o objetivo;
- (ii) a redução da ineficácia do setor público e das práticas abusivas no setor privado;
- (iii) a melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público; e
- (iv) a adoção de medidas para fomentar a participação mais ampla na concepção e na

execução dos programas de educação básica.

1.3. DEFINIR POLÍTICAS PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

20. As pré-condições para a qualidade, frequência e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho. Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da aids e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente.

21. As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absenteísmo e ampliar o tempo de aprendizagem. Para satisfazer as necessidades educacionais de grupos que não participam da escolaridade formal,

fazem-se necessárias estratégias apropriadas à educação não-formal. Estas incluem e transcendem os aspectos já mencionados, e podem ainda conceder especial atenção à necessidade de coordenação com outras formas de educação, o apoio de todos os parceiros envolvidos, os recursos financeiros permanentes e a plena participação da sociedade. Encontramos um exemplo deste enfoque aplicado à alfabetização no “Plano de Ação para a Erradicação do Analfabetismo antes do Ano 2000”, da UNESCO.

Outras estratégias podem ainda recorrer aos meios de comunicação para satisfazer as necessidades educacionais mais amplas de toda a comunidade devendo, todavia, vincular-se à educação formal, à educação não-formal, ou a uma combinação de ambas. A utilização dos meios de comunicação traz em si um tremendo potencial no que diz respeito a educar o público e compartilhar um volume considerável de informações entre aqueles que necessitam do conhecimento.

22. Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a frequência. A permanência do envolvimento de meninas e mulheres em atividades de educação básica até a consecução do nível padrão de aprendizagem pode ser garantida se lhes forem oferecidos incentivos, via medidas especialmente elaboradas para esse fim e, sempre que possível, com a participação delas. Enfoques similares são necessários para incrementar as possibilidades de aprendizagem de outros grupos não assistidos.

23. Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à 224requênc não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida. De fato, em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução dos recursos. No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente não assistidos.

1.4 APERFEIÇOAR CAPACIDADES GERENCIAIS, ANALÍTICAS E TECNOLÓGICAS

24. Serão necessárias inúmeras habilidades e especialidades para pôr em prática essas iniciativas. Tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica. Não obstante, são muitos os países que não lhes proporcionam capacitação especializada, para o exercício de suas funções; isto é especialmente correto quanto à alfabetização e outras atividades de educação básica que se desenvolvem fora da escola. Uma concepção mais ampla da educação básica será pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de esforços entre esses muitos participantes. E, em muitos países, o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades, serão necessários. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão.

25. Os serviços técnicos e os mecanismos para coletar, processar e analisar os dados referentes à educação básica podem ser melhorados em todos os países. Essa é uma tarefa urgente em muitas nações, onde faltam informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes. Uma base de informações e conhecimentos sobre um determinado país é vital para a preparação e execução de seu plano de ação. Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica.

26. A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas,

aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles. A definição de tecnologia adequada varia conforme as características de cada sociedade e poderá mudar rapidamente, na medida em que as novas tecnologias (rádio e televisão educativos, computadores e diversos auxiliares audiovisuais para a instrução) se tornem mais baratas e adaptáveis aos diversos contextos. O uso da tecnologia moderna também permite melhorar a gestão da educação básica. Cada país deverá reavaliar periodicamente sua capacidade tecnológica presente e potencial, em relação aos seus recursos e necessidades básicas educacionais.

1.5. MOBILIZAR CANAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

27. As novas possibilidades que surgem a todo momento exercem poderosa influência na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e é evidente que esse potencial educativo mal começa a ser aproveitado. Essas novas possibilidades são, em grande parte, resultado da convergência de duas forças, ambas subprodutos recentes do processo de desenvolvimento geral. Em primeiro lugar, a quantidade de informação disponível no mundo – uma boa parcela da qual importante para a sobrevivência e o bem-estar básico dos povos – é imensamente maior do que a existente há poucos anos, e o seu ritmo de crescimento continua se acelerando. Por outro lado, quando uma informação importante está associada a outro grande avanço moderno – a nova capacidade de intercomunicação no mundo de hoje – produz-se um energético efeito multiplicador. E existe, de fato, a possibilidade de dominar essa força e utilizá-la positiva, consciente e intencionalmente, para a satisfação das necessidades de aprendizagem já definidas.

1.6. ESTRUTURAR ALIANÇAS E MOBILIZAR RECURSOS

28. Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família e as organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de

comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário.

29. Os governos e seus parceiros podem analisar a alocação e uso corrente dos recursos financeiros e outros para a educação e capacitação nos diferentes setores, a fim de determinar se apoio adicional à educação básica pode ser obtido mediante:

- (i) o incremento da eficácia;
- (ii) a mobilização de fontes adicionais de financiamento, dentro e fora do orçamento público; e
- (iii) a redistribuição dos fundos dos orçamentos de educação e capacitação atuais, levando em conta os critérios de eficácia.

Nos países onde a contribuição orçamentária total para a educação é escassa, será necessário estudar a possibilidade de realocar, para a educação básica, certos fundos públicos, anteriormente destinados a outros fins.

30. Avaliar os recursos já destinados ou potencialmente disponíveis para a educação básica, comparando-os com o orçamento previsto para a execução do plano de ação, permite detectar possíveis inadequações que, a longo prazo, podem afetar o calendário das atividades planejadas ou solicitar alternativas diversas de solução. Os países que necessitam de ajuda externa para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações podem utilizar a estimativa de recursos e o plano de ação como base para a discussão com seus aliados internacionais, e também para coordenar financiamentos externos.

31. Os educandos constituem, em si mesmos, um recurso humano vital a ser mobilizado. A demanda pela educação e a participação nas atividades educativas não podem ser meramente pressupostas, antes, devem ser estimuladas ativamente. Os educandos potenciais precisam

ver que os benefícios da educação são maiores do que os custos a ser enfrentados, seja por deixarem de receber ganhos, seja pela redução do tempo disponível para atividades comunitárias, domésticas, ou lazer. Meninas e mulheres, em particular, podem ser convencidas a abrir mão das vantagens da educação básica por razões inerentes a determinadas culturas. Essas barreiras à participação podem ser superadas pelo emprego de incentivos e programas adaptados ao contexto local, fazendo com que sejam encaradas, pelos educandos, suas famílias e comunidades, como “atividades produtivas”. Além disso, os educandos tendem a obter maior proveito da educação quando são parte integrante do processo educativo, em vez de serem considerados como simples “insumos” ou “beneficiários”. A atenção às questões da demanda e da participação ajudará a garantir a mobilização das capacidades pessoais dos educandos para a educação.

32. Os recursos da família, principalmente em tempo e apoio recíprocos, são vitais para o êxito das atividades de educação básica. Podem ser oferecidos às famílias incentivos e assistência que lhes assegurem que os seus recursos serão investidos de modo a permitir que todos os seus membros possam se beneficiar, o mais plena e 228requência228a228228e possível, das oportunidades de educação básica.

33. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.

34. Em parceria com o pessoal escolar e agentes comunitários, as bibliotecas devem constituir-se elo essencial no processo de provisão de recursos educativos a todos os educandos – da infância à idade adulta – tanto nos meios escolares quanto não escolares. É preciso, portanto, reconhecer as bibliotecas como inestimáveis fontes de informação.

35. Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia.

2. AÇÃO PRIORITÁRIA AO NÍVEL REGIONAL (CONTINENTAL, SUBCONTINENTAL E INTERCONTINENTAL)

36. As necessidades básicas de aprendizagem devem ser satisfeitas mediante ações integradas dentro das fronteiras de cada país. Porém, existem muitas formas de cooperação entre países com condições e interesses similares, que poderiam contribuir e, de fato, contribuem para esse esforço. Algumas regiões já elaboraram planos, como o Plano de Ação de Jacarta para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, aprovado pela ESCAP, 1988. Mediante o intercâmbio de informações e experiências, a colaboração entre especialistas, o uso comum de instalações e os projetos de atividades conjuntas, vários países, trabalhando integradamente, podem incrementar sua base de recursos e diminuir seus custos, em benefício mútuo. Frequentemente, esses convênios se estabelecem entre nações vizinhas (nível subcontinental), de uma mesma grande região geocultural (continental ou subcontinental), ou entre as que compartilham o mesmo idioma ou mantêm entre si relações culturais e comerciais (inter) ou subcontinental). Organizações continentais e internacionais desempenham, muitas vezes, um papel importante num tal contexto, facilitando este tipo de cooperação entre países. Na exposição a seguir, todas essas atividades estarão englobadas no termo “regional”. De modo geral, os convênios “regionais” já existentes deveriam ser fortalecidos e providos dos recursos necessários ao seu funcionamento eficaz, ajudando os países a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de sua população.

2.1 INTERCAMBIAR INFORMAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E COMPETÊNCIAS

37. Diversos mecanismos regionais, tanto de caráter intergovernamental quanto não-

governamental, promovem a cooperação em matéria de educação e capacitação, saúde, desenvolvimento agrícola, pesquisa e informação, comunicação, e em outros campos relativos à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esses mecanismos podem ser ainda mais ampliados para fazer face às necessidades (em constante mudança) das partes. Entre outros possíveis exemplos, cabe indicar os quatro programas regionais estabelecidos sob a égide da UNESCO, na década de 80, para apoiar os esforços nacionais para a universalização da educação fundamental e eliminar o analfabetismo adulto:

Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe;

Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África; – Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL);

Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no Ano 2000 (ARABUPEAL).

38. Além das consultas técnicas e políticas organizadas em interação com esses programas, podem ser empregados outros mecanismos de consulta relativos a políticas de educação básica. Seria possível recorrer, sempre que necessário, às conferências de ministros de educação, auspiciadas pela UNESCO e por várias organizações regionais, ordinárias das comissões regionais das Nações Unidas e a algumas reuniões transregionais, organizadas pela Secretaria da Comunidade Britânica das Nações, à CONFEMEN (Conferência Permanente dê Ministros de Educação dos Países Francófonos), à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OECD), e à Organização Islâmica para a Educação, a Ciência e a Cultura (ISESCO). Além disso, numerosas conferências e encontros organizados por organismos não-governamentais oferecem aos profissionais oportunidades de troca de informações e pontos de vista sobre questões técnicas e políticas. Os promotores dessas conferências e reuniões poderiam analisar meios de ampliar a participação, para incluir, quando conveniente, representantes de outros setores engajados na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

39. As oportunidades de utilização conjunta das mensagens e programas dos meios de comunicação deveriam ser aproveitadas plenamente pelos países que possam 230requênci230a230-las ou elaborá-las em parceria – especialmente onde os vínculos 230requênci230a e culturais ultrapassem fronteiras políticas.

2.2 EMPREENDER ATIVIDADES CONJUNTAS

40. Há muitas atividades que podem ser realizadas conjuntamente pelos países, em apoio aos esforços nacionais de implementação dos planos de educação básica. As atividades conjuntas deveriam ser concebidas com vistas ao aproveitamento das economias de escala e às vantagens comparativas dos países participantes. Seis áreas parecem-nos particularmente apropriadas a essa forma de colaboração regional:

- (i) capacitação de pessoal-chave, como planejadores, administradores, formadores de educadores, pesquisadores, etc.;
- (ii) esforços para melhorar a coleta e análise da informação;
- (iii) pesquisa;
- (iv) produção de material didático;
- (v) utilização dos meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; e
- (vi) gestão e uso dos serviços de educação à distância.

Também, nesse aspecto, existem muitos mecanismos que poderiam ser utilizados para fomentar tais atividades. Entre eles, o Instituto Internacional de Planejamento da Educação, da UNESCO, e suas redes de capacitação e pesquisa, bem como a rede de informação do IBE e o Instituto de Educação da UNESCO; as cinco redes para a inovação educacional, operando sob os auspícios da UNESCO; os grupos consultivos de pesquisa e estudo (RRGAs), associados ao Centro Internacional de Pesquisa Para o Desenvolvimento (IDRC); o “Commonwealth of Learning”; o Centro Cultural Asiático para a UNESCO; a rede participante estabelecida pelo Conselho Internacional para a Educação de Adultos; e a Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar, que congrega as principais instituições nacionais de pesquisa de, aproximadamente, 35 países. Certas agências de desenvolvimento bilateral e multilateral, que acumularam experiência valiosa em uma ou mais dessas áreas, devem interessar-se em participar nas atividades conjuntas. As cinco comissões regionais das Nações Unidas podem prestar apoio adicional a essa colaboração regional, particularmente pela mobilização de dirigentes para a tomada das medidas adequadas.

3. AÇÃO PRIORITÁRIA EM NÍVEL MUNDIAL

41. A comunidade mundial tem uma sólida história de cooperação em educação desenvolvimento. Entretanto, financiamentos internacionais para a Educação registraram uma certa estagnação em princípios dos anos 80; ao mesmo tempo, muitos países sofreram desvantagens resultantes do crescimento de sua dívida e das relações econômicas canalizadores de recursos financeiros e humanos para países mais ricos. Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela educação básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à educação básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país; há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico apelando à solidariedade internacional para que se proporcione cooperação técnica e financeira aos países que carecem dos recursos necessários ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações.

3.1 COOPERAR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

42. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se responsabilidade comum e universal a todos os povos. As perspectivas de satisfação dessas necessidades são determinadas, em parte, pela dinâmica das relações e do comércio internacional. Graças ao relaxamento das tensões e ao decréscimo do número de conflitos armados, apresenta-se agora uma possibilidade real de redução do tremendo desperdício representado pelos gastos militares que poderão, então, ser canalizados para setores socialmente úteis, entre os quais a educação básica. A urgente tarefa de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem pode vir a requerer uma tal realocação de recursos entre os diversos setores. A comunidade mundial e os governos nacionais deverão proceder ao planejamento dessa conversão de recursos a fins pacíficos, munidos de coragem, e discernimento, agindo de forma cuidadosa e refletida. Serão igualmente necessárias medidas internacionais para redução ou eliminação dos desequilíbrios ora registrados nas relações comerciais, e também para reduzir o fardo da

dívida, de forma a possibilitar aos países de baixa renda reconstituir suas economias, otimizar e manter os recursos humanos e financeiros necessários ao desenvolvimento e ao provimento de educação básica às suas populações. Políticas de ajuste estrutural devem assegurar os níveis adequados de recursos a serem alocados para a educação.

3.2 FORTALECER AS CAPACIDADES NACIONAIS

43. Apoio internacional deve ser proporcionado, quando solicitado, aos países desejosos de desenvolver as capacidades nacionais necessárias ao planejamento e administração dos programas e serviços de educação básica (ver seção 1.4). Cabe a cada nação, em particular, a responsabilidade capital pela elaboração e administração dos programas de provisão das necessidades de aprendizagem de toda a população. A cooperação internacional pode traduzir-se também em capacitação e desenvolvimento institucional para a coleta, análise e pesquisa de dados, inovações tecnológicas e metodológicas educacionais. Sistemas informáticos e outros métodos modernos de gerenciamento poderiam também ser introduzidos, com ênfase nos níveis inferior e médio de administração. Essas capacidades serão ainda mais necessárias com o apoio à melhoria da qualidade da educação fundamental e à introdução de programas extraescolares inovadores. Além do apoio direto a países e instituições, a cooperação internacional pode também ser proveitosamente canalizada para atividades conjuntas – intercâmbio de programas de pesquisa, capacitação e informação – conduzidas por entidades internacionais, regionais e bilaterais. De fato, atividades de capacitação e informação devem ser baseadas e apoiadas, aperfeiçoadas e fortalecidas, quando for o caso, por instituições e programas já existentes, em detrimento da criação de novas estruturas. Um tal tipo de apoio será particularmente valioso no âmbito da cooperação técnica entre países em desenvolvimento, nos quais tanto as circunstâncias quanto os recursos disponíveis para lidar com elas são, muitas vezes, similares.

3.3 PRESTAR APOIO CONTÍNUO E DE LONGO PRAZO ÀS AÇÕES NACIONAIS E REGIONAIS (CONTINENTAIS, SUBCONTINENTAIS E INTERCONTINENTAIS)

44. Satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas em todos os países, é, obviamente, um empreendimento a longo prazo. Este Plano de Ação provê

diretrizes para a formulação de planos de ação nacional e estadual para o desenvolvimento da educação básica, mediante o compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais, com a ação conjunta para a consecução das metas e objetivos que eles mesmos se propuseram. Instituições e agências internacionais, entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, co-patrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais.

45. Uma maior assistência financeira se faz necessária para que os países menos desenvolvidos possam implementar seus planos autônomos de ação, em consonância ao enfoque mais amplo da Educação para Todos. Uma autêntica parceria, caracterizada pela cooperação e compromissos conjuntos de longo prazo, permitirá a obtenção de melhores resultados e o estabelecimento das bases para um aumento substancial do financiamento global para este importante subsetor da educação. A pedido dos governos, as agências multilaterais e bilaterais deverão concentrar seu apoio em ações prioritárias, especialmente em nível nacional (ver seção 1), em áreas, como as que se seguem:

- a. Desenho ou atualização de planos de ação multissetoriais nacionais ou estaduais (ver item 1.1), o que deve acontecer no início dos anos 90. Muitos países em desenvolvimento carecem de assistência técnica e financeira para a coleta e análise de dados, em particular, e também para a organização de consultorias nacionais.
- b. Esforços nacionais e cooperação entre países para atingir um nível satisfatório de qualidade e relevância na educação fundamental (comforme os itens 1.3 e 2 acima). Experiências que envolvam a participação das famílias, comunidades locais e organizações não-governamentais no incremento da relevância da educação e melhoria de sua qualidade podem ser proveitosamente compartilhadas por diferentes países.

- c. Universalização da educação fundamental nos países economicamente mais pobres. As agências internacionais de financiamento deveriam considerar negociações caso a caso para a provisão de apoio a longo prazo, de modo a ajudar cada país em seu progresso rumo à universalização da educação fundamental, dentro do calendário estabelecido por cada país. As agências externas devem reavaliar as práticas ordinárias de assistência, e encontrar maneiras de prestar ajuda efetiva aos programas de educação básica que exigem não uma contribuição intensiva de capital e tecnologia, porém, apoio orçamentário a longo prazo. Nesse sentido, é preciso atentar para os critérios relativos à cooperação para o desenvolvimento da educação, levando em conta mais que considerações meramente econômicas.
- d. Programas desenhados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de grupos não assistidos, jovens fora da escola e adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todos os parceiros poderão compartilhar suas experiências e competências na concepção e execução de medidas e atividades inovadoras, bem como concentrar seus financiamentos para a educação básica em categorias e grupos específicos (por exemplo: mulheres, camponeses pobres, portadores de deficiências), e assim melhorar significativamente as oportunidades e condições de aprendizagem que lhes são acessíveis.
- e. Programas de educação para mulheres e meninas. Tais programas devem objetivar a eliminação das barreiras sociais e culturais que têm desencorajado, e mesmo excluído, mulheres e meninas dos benefícios dos programas regulares de educação, bem como promover a igualdade de oportunidades para elas em todos os aspectos de suas vidas.
- f. Programas de educação para refugiados. Os programas a cargo de organizações como o Alto Comitê das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a Agências das Nações Unidas de Obras e Socorro aos Refugiados Palestinos no Oriente Próximo (UNRWA), exigem um apoio financeiro a longo prazo, mais substancial e seguro, para o cumprimento dessa reconhecida responsabilidade internacional. Nos casos em que os países que acolhem refugiados necessitem de assistência técnica e financeira internacional para fazer face às necessidades básicas dos refugiados – as de aprendizagem, inclusive – a comunidade internacional poderá aliviar este fardo mediante o incremento da cooperação. Esta se estenderá também ao esforço para assegurar às pessoas que vivem em territórios ocupados, que foram deslocadas pela guerra ou por outras calamidades, o acesso a programas de educação básica que preservem sua identidade cultural.
- g. Programas de educação básica de todo tipo em países com altas taxas de analfabetismo

(como na África ao Sul do Saara) e com grandes contingentes populacionais iletrados (como no sul da Ásia). Será necessária uma considerável assistência para reduzir significativamente o elevado número de adultos analfabetos no mundo.

h. Formação de capacidades para pesquisa. Planejamento e a experimentação de inovações em pequena escala. O êxito das atividades de Educação para Todos dependerá fundamentalmente da capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais. Para isso, será indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações, tanto quanto pela disponibilidade de competentes planejadores educacionais.

46. A coordenação dos financiamentos externos para educação é uma área de co-responsabilidade em nível nacional, que deve ser assumida igualmente pelos diversos parceiros, e onde os governos beneficiários devem tomar a si a iniciativa, de forma a garantir o uso eficaz dos recursos, de acordo com as suas prioridades. As agências de, financiamento do desenvolvimento devem explorar formas inovadoras e mais flexíveis de cooperação, em consulta com os governos e as instituições com os quais trabalham e cooperam em iniciativas regionais, como é o caso do Grupo de Trabalho de Doadores para a Educação na África. Além disso, devem ser criados outros fóruns, onde as agências de financiamento e os países em desenvolvimento possam colaborar na elaboração de projetos entre países e discutir assuntos gerais relativos à ajuda financeira.

3.4 CONSULTAS ACERCA DE QUESTÕES DE POLÍTICA

47. Os atuais canais de comunicação e fóruns de consulta entre as muitas partes engajadas na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deverão ser plenamente utilizados durante a década de 90, com o intuito de manter e ampliar o Consenso internacional em que se baseia este Plano de Ação. Alguns canais e fóruns, como a Conferência Internacional de Educação, que acontece a cada dois anos, atuam globalmente, enquanto outros se concentram em regiões específicas, grupos de países ou categorias de parceiros. Na medida do possível, as organizações devem procurar coordenar estas consultas e compartilhar os resultados.

48. Além disso, e com a finalidade de manter e desenvolver a iniciativa da Educação para Todos, a comunidade internacional precisará tomar as medidas apropriadas para assegurar a cooperação entre os organismos interessados, utilizando, se possível, os mecanismos existentes, de forma a:

- (i) continuar propugnando a Educação Básica para Todos, aproveitando-se o impulso gerado pela Conferência Mundial;
- (ii) facilitar o intercâmbio de informação sobre os processos realizados na consecução das metas da educação básica estabelecidas por cada país, individualmente, e também sobre as estruturas e os recursos organizativos necessários para o êxito destas iniciativas;
- (iii) encorajar novos parceiros a somarem-se a este esforço mundial; e

ANEXO 4

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO

Esta Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral.

A tradução foi feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sasaki.

Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa, em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade.

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e

homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. Estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nascem com ou adquirem uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.

Nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos hemisférios norte e sul do planeta, a segregação e a marginalização têm colocado pessoas com deficiência no nível mais baixo da escala sócio-econômica. No século 21, nós precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas.

O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo.

A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis. A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades práticas e economicamente viáveis. O que é necessário é a vontade política, principalmente de governos, para acabarmos com esta afronta à humanidade. Os avanços tecnológicos estão teoricamente colocando, sob o controle humano, a manipulação dos componentes genéticos da vida. Isto apresenta novas dimensões éticas ao diálogo internacional sobre a prevenção de deficiências. No Terceiro Milênio, nós precisamos criar políticas sensíveis que respeitem tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes benefícios e harmonia, derivados da ampla diversidade existente entre elas.

Programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infra-estrutura, inclusive de tecnologia e comunicações, a fim de assegurarem que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na vida de suas comunidades.

Todas as nações devem ter programas contínuos e de âmbito nacional para reduzir ou prevenir qualquer risco que possa causar impedimento, deficiência ou incapacidade, bem como programas de intervenção precoce para crianças e adultos que se tornarem deficientes.

Todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, à provisão de tecnologias assistivas e apropriadas.

Cada pessoa com deficiência e cada família que tenha uma pessoa deficiente devem receber os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem-estar mental, físico e funcional, assim assegurando a capacidade dessas pessoas para administrarem sua vida com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos.

Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente.

A reabilitação baseada na comunidade deve ser amplamente promovida nos níveis nacional e internacional como uma forma viável e sustentável de prover serviços. Cada nação precisa desenvolver, com a participação de organizações de e para pessoas com deficiência, um plano abrangente que tenha metas e cronogramas claramente definidos para fins de implementação dos objetivos expressos nesta Carta.

Esta Carta apela aos Países-Membros para que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para o atingimento destes objetivos.

No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a

implementação desses objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes.

ANEXO 5

RESOLUÇÃO CEB 02/2001

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se

evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

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.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os 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:

10 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.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino

superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas

ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem

organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de 246requência as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descriptiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a

capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades

educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO 6

PORTRARIA N° 5.718, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2004

Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,
CONSIDERANDO:

- a necessidade de organizar os Serviços de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino, em consonância com as diretrizes desta Secretaria: a Democratização do Acesso e Permanência, a Qualidade Social da Educação e a Democratização da Gestão;
- o Projeto Político Pedagógico como construção em processo, elaborado com a participação de toda a Comunidade Educativa, expressando suas reais necessidades, interesses e integrando os segmentos que compõem ativamente o cotidiano das Unidades Educacionais;
- a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- a Lei Federal nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- a Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei Federal nº 10.172/01 – aprova o Plano Nacional de Educação;
- a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

RESOLVE:

Art. 1º - Os serviços de Educação Especial, inspirados na Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais, instituída pelo

Decreto nº 45.415, de 18/10/04, serão oferecidos na Rede Municipal de Ensino de acordo com as normas e critérios estabelecidos nesta Portaria, e através:

- 1 – do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI
- 2 – da atuação dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI
- 3 – das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI
- 4 – das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE
- 11 – das Entidades Conveniadas

Art. 2º - Os serviços de Educação Especial de que trata o artigo anterior deverão ser organizados e desenvolvidos considerando a visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades que pressupõem a participação intensa da Comunidade Educativa na discussão sobre a cultura da escola, gestão e organização de práticas que reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferentes maneiras e tempos para aprender.

Art. 3º - O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, será composto por profissionais da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Supervisores Escolares das Coordenadorias de Educação e, 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área e designados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, e convocados para cumprimento de Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais – J 40.

§ 1º - O CEFAI será parte integrante de cada Coordenadoria de Educação das Subprefeituras e será coordenado por um Profissional da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica ou um Supervisor Escolar da respectiva Coordenadoria de Educação.

§ 2º - A equipe do CEFAI poderá contar, em sistema de cooperação e de maneira articulada com as demais Coordenadorias da Subprefeitura e Secretarias Municipais, com profissionais da Saúde, Ação Social, Esportes, Lazer e Recreação e outros, desde que justificada sua necessidade e com anuênciia dos respectivos Coordenadores.

§ 3º - Excepcionalmente, desde que justificada a necessidade, o Coordenador da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, poderá solicitar a autorização para a designação de outros PAAI, além do módulo mínimo, previsto no caput deste artigo, com a anuênciia do Secretário Municipal de Educação.

Art. 4º - O CEFAI poderá funcionar em espaço adequado, em salas da Coordenadoria de Educação ou da Subprefeitura, que aloje :

- a) formações
- b) produção de materiais
- c) acervo de materiais e equipamentos específicos
- d) acervo bibliográfico
- e) desenvolvimento de projetos.

Art. 5º - A Coordenadoria de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e da Supervisão Escolar, deverá elaborar o Projeto de Trabalho do CEFAI, efetuando sua revisão anual para as necessárias adequações, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação – SME.

Art. 6º - A autorização de funcionamento do CEFAI será publicada em Diário Oficial do Município – DOM após análise e aprovação do Plano de Trabalho pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – DOT/SME.

Art. 7º - O CEFAI terá as seguintes atribuições :

I – manter estrutura adequada e disponibilizar recursos materiais às Unidades Educacionais que assegurem o desenvolvimento de ações voltadas ao serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante e o suporte do processo inclusivo no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;

II – organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;

III – acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação;

IV – promover o levantamento das necessidades da região por meio de mapeamento da população que necessita de apoio especializado, otimizando o uso dos serviços públicos municipais existentes, visando ampliar e fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada Subprefeitura;

V – implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições;

VI – desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Ensino;

VII – desenvolver Projetos Educacionais vinculados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos e suas famílias a partir de estudos relativos à demanda;

VIII – dinamizar as ações do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais relativas à Educação Especial, objetivando a construção de uma educação inclusiva;

IX – promover ações de sensibilização e orientação à comunidade, viabilizando a organização coletiva dos pais na conquista de parceiros;

X – discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política educacional da SME;

XI – realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros;

XII – sistematizar, documentar as práticas e contribuir na elaboração de políticas de inclusão;

XIII – elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados.

Art. 8º - O Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI realizará o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, desempenhando as seguintes atribuições :

I – promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAI, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;

II – efetuar atendimento :

a) individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;

b) no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;

III – colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação;

IV – sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da Unidade Educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;

V – propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;

VI – orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;

VII – participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;

VIII – manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento.

Art. 9º – As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, instaladas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, serão destinadas ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades), desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem.

Parágrafo Único – O serviço de Educação Especial de que trata o “caput” deste artigo poderá estender-se a educandos e educandas de Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino onde inexista tal atendimento.

Art. 10 – A avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem mencionada no artigo anterior será o instrumento orientador da utilização do serviço de apoio pedagógico especializado, permeando e direcionando todos os encaminhamentos e determinará o período de permanência e desligamento da SAAI.

Parágrafo Único – A avaliação será realizada pelos educadores da Unidade Educacional de origem do educando e educanda, com a participação da família, do Professor regente da SAAI, do Supervisor Escolar e do CEFAI e, se preciso for, dos profissionais da saúde e de outras instituições.

Art. 11 – Os encaminhamentos para utilização do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na SAAI deverão considerar os seguintes procedimentos levados a efeito na classe regular comum:

I – os recursos pedagógicos registrados no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, numa perspectiva de ‘educar para a diversidade’ e considerada a visão de currículo discriminada no artigo 2º desta Portaria;

II – o projeto de trabalho proposto pela Unidade Educacional e pelo regente da classe comum para assegurar a aprendizagem de todos, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas;

III – a problematização, durante os horários coletivos e outros sob coordenação do Coordenador Pedagógico, das práticas pedagógicas desenvolvidas e o apontamento das justificativas que limitam o atendimento das necessidades educacionais especiais no âmbito da classe comum, ou por meio de outros serviços de apoio, e que definem o encaminhamento para o serviço de apoio especializado realizado pela SAAI;

IV – os procedimentos arrolados nos incisos I a III, bem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem, serão registradas em relatório, a ser mantido em arquivo próprio da SAAI, na

Secretaria da Escola, com cópia no prontuário do educando e educanda.

Art. 12 – O desligamento dos educandos e educandas que 254requência a SAAI poderá ocorrer a qualquer época do ano, após avaliação do processo ensino e aprendizagem, objetivando a reorientação doprocesso de apoio, a indicação de outros encaminhamentos que se façam necessários e a decisão quanto ao desligamento.

Art. 13 – O funcionamento da SAAI ocorrerá :

I – se realizado em caráter complementar ou suplementar :

- em horário diverso daquele em que o educando e educanda 254requência a classe comum;
- em pequenos grupos de, no máximo, 10 (dez) educandos e/ou educandas ou individualmente;
- duração : no mínimo 4 h/a e no máximo 8 h/a distribuídas na semana, de acordo com os projetos a serem desenvolvidos.

II – se realizado com atendimento exclusivo :

- em grupos de, no máximo, 10 (dez) educandos e/ou educandas considerando a demanda a ser atendida e os projetos a serem desenvolvidos.

Parágrafo Único – Os diferentes agrupamentos serão organizados conforme as necessidades educacionais especiais e de acordo com a especialização e/ou habilitação do Professor.

Art. 14 – A SAAI será instalada por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente instruído na seguinte conformidade :

I – ofício do diretor da Unidade Educacional solicitando a instalação da SAAI, contendo informação quanto à demanda e existência de espaço físico adequado;

II – avaliação do processo ensino e aprendizagem de cada educando e educanda a ser beneficiado (a) pela SAAI, com parecer do Coordenador Pedagógico;

III – ata do Conselho de Escola com parecer favorável;

IV – análise e manifestação do CEFAI;

V – parecer do Supervisor Escolar responsável pela Unidade Educacional;

VI – parecer conclusivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – DOT/SME.

Art. 15 – A extinção da SAAI dar-se-á por ato do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente instruído com :

I – ofício da Unidade Educacional ou da Coordenadoria de Educação, justificando a extinção;

II – cópia da ata da reunião do Conselho de Escola;

III – parecer do Supervisor Escolar e do CEFAI;

IV – parecer conclusivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – DOT/SME.

Art. 16 – Os Professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão- SAAI serão designados pelo Secretário Municipal de Educação dentre Professores da Carreira do Magistério Municipal, optantes pela Jornada Básica – JB, Jornada Especial Ampliada – JEA e Jornada Especial Integral – JEI e que comprovem especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em complementação de estudos, em cursos de graduação ou pós-graduação.

§ 1º - Excepcionalmente, os Professores que se encontram em regência nas SAAI, anteriormente Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais –SAPNE, que comprovarem apenas a capacitação nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/01, poderão atuar na regência das mesmas desde que, no período de 04 (quatro) anos a contar do início do ano 2005, apresentem a especialização mencionada no “caput” deste artigo.

§ 2º - Caberá a SME oferecer ao Professores oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, priorizando aqueles que se encontram na situação descrita no parágrafo anterior.

Art. 17 – Os Professores regentes de SAAI, quando optantes por Jornada Básica – JB ou Jornada Especial Ampliada – JEA, poderão cumprir, se necessário e respeitados os limites da legislação em vigor:

I – horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente- JEX, destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas;

II – horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX – destinadas ao cumprimento de horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 18 – A designação do Professor regente da SAAI ficará condicionada ao processo eletivo em nível de Rede Municipal de Ensino, divulgado em D.O.M. e à eleição pelo Conselho de Escola, mediante aprovação do Projeto de Trabalho, análise do currículo dos interessados e a especificidade da demanda a ser atendida.

§ 1º - Eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser encaminhado para fins de designação, composto por :

1 – documentos do interessado :

- cópia do demonstrativo de pagamento;
- certificação da graduação;
- certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial;
- documentos pessoais;

2 – Projeto de Trabalho

3 – Cópia da Ata da reunião do Conselho de Escola

4 – Declaração de que há Professor Substituto para a classe/aulas do eleito
12 – Análise e emissão de parecer por DOT/SME
§ 2º - Designado o Professor regente da SAAI, deverá ele realizar estágio de 25 (vinte e cinco)horas-aula em até 2 (duas) semanas em outra (s) SAAI, orientado e supervisionado pela equipe do CEFAI.

Art. 19 – São atribuições do Professor regente da SAAI :

I – atuar em conjunto com o Coordenador Pedagógico e demais profissionais da Unidade Educacional na reflexão, planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos, bem como na formação e acompanhamento da ação educativa, objetivando a igualdade de direitos aos educandos e educandas e de acesso ao currículo.

II – realizar o apoio pedagógico especializado e o acompanhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, através de atuação colaborativa com o professor regente da classe comum e do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com suas famílias, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns, ou atendimento exclusivo;

III – elaborar registros do processo de apoio e acompanhamento realizado junto aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, a fim de subsidiar a avaliação do seu trabalho e outros encaminhamentos que se façam necessários;

IV – discutir e analisar sistematicamente com os Professores regentes das classes comuns, bem como com a Equipe Técnica da Unidade Educacional e do CEFAI o desenvolvimento do processo de apoio e acompanhamento, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do trabalho;

V – assegurar, quando se tratar de educando e educanda de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho desenvolvido na SAAI juntamente com a Equipe Técnica de ambas as Unidades, o PAAI e o CEFAI;

VI – difundir o serviço realizado pela SAAI, organizando ações que envolvam toda a Comunidade Educativa, colaborando na eliminação de barreiras na comunicação, preconceitos e discriminações e favorecendo a participação na vida social;

VII – manter atualizada a Ficha de Registro da SAAI (modelo Anexo Único, integrante desta Portaria) e o controle de frequência dos educandos e educandas na SAAI;

VIII – participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME.

Art. 20 – Em caso de impedimento legal do Professor regente de SAAI por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias, outro profissional poderá ser designado para substituí-lo,

observados os dispositivos constantes dos artigos 16 e 18 desta Portaria.

Parágrafo Único – A Unidade Educacional deverá envidar esforços a fim de se evitar a interrupção do atendimento exclusivo.

Art. 21 – Ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não do Professor na regência da SAAI, mediante avaliação dos trabalhos desenvolvidos e dos registros pertinentes disponibilizados para esse fim.

Art. 22 – A cessação da designação do Professor regente de SAAI ocorrerá:

I – a pedido do interessado;

II – por deliberação do Conselho de Escola.

Art. 23 – Os serviços de Educação Especial nas Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE, destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdocego ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez, cujos pais ou o próprio aluno optarem por esse serviço, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais especiais e sociais desses educandos e educandas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Art. 24 – A formação dos agrupamentos/classes nas EMEE deverá observar os seguintes critérios :

I – na Educação Infantil – em média, 8 (oito) educandos e/ou educandas;

II – no Ensino Fundamental regular e EJA – em média, 10 (dez) educandos e/ou educandas.

Art. 25 – Nas EMEE, a flexibilização temporal de ciclo para atender as necessidades educacionais especiais aos educandos e educandas, deverá ser analisada em atuação conjunta do Professor regente da classe, equipe técnica da Unidade Educacional, Supervisor Escolar e CEFAI.

§ 1º - A indicação da necessidade de flexibilização considerará os seguintes princípios :

I – evitar grande defasagem idade/agrupamento/ciclo;

II – identificar, por meio da avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem, envolvendo os múltiplos fatores que o permeiam : projeto político pedagógico da escola, as práticas de ensino e as estratégias de ensino inclusivas, as condições do educando e educanda, assegurando-se a continuidade temporal do trabalho.

§ 2º - O registro do processo de avaliação educacional e da indicação da necessidade de flexibilização, referidos no parágrafo anterior, serão assinados por todos os envolvidos e arquivados no prontuário do educando e educanda.

Art. 26 – Os Profissionais de Educação que atuarão nas EMEE, deverão comprovar

especialização e/ou habilitação em Educação Especial, ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, ressalvados os dispositivos contidos na Lei 11.229/92.

Art. 27 – As EMEE poderão desenvolver Projetos de Atendimento Educacional Especializado que objetivem a formação integral dos educandos e educandas e a sua inclusão educacional e social, em consonância com o projeto político pedagógico da Unidade Educacional e as diretrizes da SME, por meio da utilização de recursos e técnicas específicos.

Art. 28 – Os Projetos de Atendimento Educacional Especializado serão aprovados pelo Coordenador da Coordenadoria de Educação, adotando-se os seguintes procedimentos :

I – Com relação a EMEE :

13 ofício do Diretor da Unidade Educacional requerendo a aprovação do Projeto contendo informações sobre :

1 – a demanda a ser beneficiada;

2 – os critérios de atendimento e recursos necessários;

3 – a existência de espaço físico adequado.

b) cópia do Projeto de Atendimento Educacional Especializado.

c) Ata da reunião do Conselho de Escola com parecer favorável.

II – Com relação à Coordenadoria de Educação :

a) análise e manifestação do CEFAI;

b) parecer do Supervisor Escolar responsável pela EMEE;

c) parecer decisório do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

Art. 29 – Para regência nos Projetos referidos no artigo anterior, será designado Professor com habilitação específica por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, condicionado à análise e aprovação da proposta de trabalho e currículo pelo Conselho de Escola.

Parágrafo Único – O Professor , se optante por Jornada Básica – JB ou Jornada Especial Ampliada – JEA, poderá cumprir, caso haja necessidade, e respeitados os limites da legislação em vigor:

I – horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente- JEX, destinadas à ampliação do atendimento no Projeto;

II – horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX – destinadas ao cumprimento de horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 30 – Eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser encaminhado para fins de designação, e composto por :

1 – documentos do interessado :

- cópia do demonstrativo de pagamento;
- certificação da graduação;
- certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial;
- documentos pessoais.

2 – Proposta de Trabalho

3 – cópia da ata da reunião do Conselho de escola

4 – declaração de que há Professor Substituto para a classe/aulas do eleito

14 – análise e emissão de parecer por DOT/SME.

Art. 31 – Ao final de cada ano letivo, com base na apresentação dos trabalhos desenvolvidos e nos dados do acompanhamento efetuado pelo CEFAI, realizar-se-á a avaliação do Projeto de Atendimento Educacional Especializado e da atuação do Professor designado e o Conselho de Escola deliberará pela manutenção ou não do Projeto e a continuidade ou não do Professor na regência.

Art. 32 – O encerramento do Projeto de Atendimento Educacional Especializado poderá ocorrer mediante :

- ofício de solicitação da EMEE com a justificativa do encerramento;
- cópia da ata da reunião do Conselho de Escola;
- parecer do Supervisor Escolar e do CEFAI;
- parecer conclusivo do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

Art. 33 – A cessação da designação do Professor responsável pelo Projeto de Atendimento Educacional Especializado ocorrerá :

I – a pedido do interessado;

II – por deliberação do Conselho de Escola.

Art. 34 – Os Professores em exercício no Programa de Estimulação da Fala, Audição e Linguagem – EFAL, regulamentado pela Portaria SME 1.203, de 15.01.99, poderão optar pela continuidade, desde que atendidos os critérios estabelecidos nesta Portaria e efetuadas as necessárias adequações.

Art. 35 – A Equipe Técnica da EMEE, em conjunto com os educadores da Unidade Educacional e com o CEFAI, deverá organizar uma sistemática de avaliação contínua do processo ensino e aprendizagem e de acompanhamento dos resultados alcançados, visando à transferência dos educandos e educandas para a classe comum.

Art. 36 – Será realizada a Formação Continuada específica :

I – dos Professores regentes da SAAI e profissionais da EMEE – pelo CEFAI e DOT/SME;

II – dos profissionais do CEFAI – pela DOT/SME.

Art. 37 – As instituições conveniadas de Educação Especial poderão atender crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, cujos pais ou o próprio aluno optarem por esse serviço, após avaliação do processo ensino e aprendizagem e se comprovada a impossibilidade de se beneficiarem dos serviços públicos municipais de Educação Especial.

Parágrafo Único – O atendimento prestado pelas instituições conveniadas deverá estar em consonância com as diretrizes e princípios da política educacional da SME.

Art. 38 – Os serviços de Educação Especial discriminados nos artigos 8º, 9º e 23 desta Portaria serão oferecidos em caráter transitório, a fim de garantir a permanência/retorno à classe comum. Art. 39 – Os casos excepcionais e/ou omissos nesta Portaria serão resolvidos pela Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, ouvida, se necessário, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – DOT/SME.

Art. 40 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, e, em especial, as Portarias SME 6.159, de 09/12/94 e 1.203, de 15/01/99

ANEXO 7

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Seção que pactua a educação como direito de todos.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e 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.

Art. 206. 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 - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

2 Constituição Federal

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. 3

Constituição Federal

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de 4

Constituição Federal alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País,

ANEXO 8

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas EspeciaisReconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas;

e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam

experiências de escolarização inclusiva.

- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financeiras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
- a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o

estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.

- a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamo-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Copenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, em 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

- 1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferencia Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência . Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.

- 2.O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias

e aspirações de suas crianças.

• 3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

• 4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, consequentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança

são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

- 5. Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções:

I. Novo pensar em educação especial

II. Orientações para a ação em nível nacional:

A. Política e Organização

B. Fatores Relativos à Escola

C. Recrutamento e Treinamento de Educadores

D. Serviços Externos de Apoio

E. Áreas Prioritárias

F. Perspectivas Comunitárias

G. Requerimentos Relativos a Recursos

III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

- 6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

- 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem

e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

• 8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

• 9. A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

• 10. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessesem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em

desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é consequentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

- 11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

- 12. Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

- 13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem- testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como

parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.

- 14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.
- 15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.
- 16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.
- 17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.
- 18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.
- 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.
- 20. Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de

apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidade educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem estar e vocacional.

- 21. Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.
- 22. Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade. Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semipúblicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.
- 23. Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

- 24. o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização

escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

• 25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

• 26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa.

Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

• 27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

• 28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

• 29. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

• 30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

• 31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem.

Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

- 32. Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

- 33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

- 34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

- 35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

Informação e Pesquisa

- 36. A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e

aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

• 37. A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

• 38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

• 39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abranger uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

• 40. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que proveem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de

políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

- 41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- 42. Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente.
- 43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto didáticas.
- 44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.
- 45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.
- 46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

- 47. A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:
- 48. Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.
- 49. O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

- 50. A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

- 51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré- escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições

que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

- 52. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

- 53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

- 54. Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteiros

- 55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às

necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

- 56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

- 57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

- 58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

- 59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

- 60. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

- 61. A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de

comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.

- 62. O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.

- 63. Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio.

O Papel das Organizações Voluntárias

- 64. Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalizadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

- 65. Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização Pública

- 66. Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais

especiais.

- 67. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

- 68. O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se reempregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel- chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.
- 69. A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.
- 70. Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.
- 71. Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos

institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

- 72. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.
 - 73. Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.
 - 74. A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.
 - 75. Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

- 76. Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalecimento de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.
- 77. Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.
- 78. Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.
- 79. A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.
- 80. Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências intergovernamentais.
- 81. Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.
- 82. Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.

- 83. Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral.

ANEXO 9

POLÍTICA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - DECRETO LEI N.º 3.298, REGULAMENTA A LEI N.º 7.853, DE DEZEMBRO DE 1989, DISPÕE SOBRE A POLÍTICA CONSOLIDADA AS NORMAS DE PROTEÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Cabe aos Órgãos e às Entidades do Poder Público assegurar à Pessoa Portadora de Deficiência (PPD), o pleno exercício de seus direitos básicos, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

É considerada Pessoa Portadora de Deficiência, a que se enquadra como deficiente física, auditiva, visual, mental ou com múltiplas deficiências.

Considera-se 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.

Considera-se 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 perceber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Saúde - as pessoas portadoras de deficiência receberão dos Órgãos e das Entidades da Administração Pública Federal, direta e indireta, responsáveis pela saúde, tratamento prioritário e adequado, além de outras medidas definidas em lei.

- a pessoa portadora de deficiência, além da assistência integral à saúde e a reabilitação, receberá gratuitamente órteses, próteses, bolsas coletoras e materiais auxiliares, que complementem o atendimento e aumentem as possibilidades de independência e inclusão.

Educação - serão dispensados tratamento prioritário e adequado às pessoas portadoras de deficiência, através dos Órgãos e Entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela Educação.

Habilitação e Reabilitação - são os processos orientados a possibilitar que a pessoa portadora de deficiência, a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, adquira o nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho, e a participar da vida comunitária,

- Os serviços de habilitação e reabilitação profissional deverão estar dotados dos recursos necessários para atender toda pessoa portadora de deficiência, independentemente da origem de sua deficiência desde que possa

ser preparada para o trabalho que lhe seja adequado e tenha perspectivas de obter, conservar e nele progredir.

Trabalho - é finalidade primordial da Política de Emprego, a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido.

- Na contratação de pessoa portadora de deficiência, transitória ou permanente, serão utilizados procedimentos especiais, jornada variável, horário

flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado às especificidades das PPD.

- Empresas com 100 (cem) ou mais empregados estão obrigadas a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da

Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada – com cursos de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou

curso superior, com certificação ou diploma legalmente reconhecido pelo Ministério da Educação.

- É direito promover o seu acesso à cultura, ao lazer, ao turismo e ao desporto; os órgãos e as entidades da

administração pública federal direta e indireta são responsáveis pelo cumprimento dessa determinação, no âmbito de suas competências.

Acessibilidade - para garantir a acessibilidade e a utilização dos bens e serviços, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e obstáculos, os órgãos e as entidades da administração pública federal direta e indireta adotarão **da PPD** inscrever-se em concurso público, em igualdade de

condições com os demais candidatos, desde que as atribuições para o cargo sejam compatíveis com a deficiência de que é portadora.

Cultura, Desporto, Turismo e Lazer - será dispensado tratamento prioritário e adequado às pessoas portadoras de deficiência para viabilizar e as devidas providências.

- Considera-se acessibilidade à possibilidade e condição de alcance da PPD, para a utilização com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos e esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação.

- Considera-se barreira, qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança de pessoa portadora de deficiência.

ANEXO 10

DECRETO N° 3.956, D E 8 D E OUTUBRO DE 2001.

Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição. Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo no 198, de 13 de junho de 2001; Considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII; DECRETA:

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de outubro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Celso Lafer

ANEXO 11

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Preâmbulo

Os Estados Partes da presente Convenção,

- a) Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
- b) Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie,
- c) Reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação,
- d) Relembrando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes

e Membros de suas Famílias,

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,

f) Reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência,

g) Ressaltando a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável,

h) Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano,

i) Reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência,

j) Reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio,

k) Preocupados com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo,

l) Reconhecendo a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento,

m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,

n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas,

o) Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito

diretamente,

- p) Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição,
- q) Reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão freqüentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração,
- r) Reconhecendo que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e relembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança,
- s) Ressaltando a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência,
- t) Salientando o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência,
- u) Tendo em mente que as condições de paz e segurança baseadas no pleno respeito aos propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas e a observância dos instrumentos de direitos humanos são indispensáveis para a total proteção das pessoas com deficiência, particularmente durante conflitos armados e ocupação estrangeira,
- v) Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais,
- w) Conscientes de que a pessoa tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos na Carta Internacional dos Direitos Humanos,
- x) Convencidos de que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e eqüitativo dos direitos das pessoas com deficiência,
- y) Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para

corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos,

ANEXO 12

DECRETO N° 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009.

Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, em consonância com as diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas estabelecidos, na forma do Anexo deste Decreto.

Art. 2º O PNDH-3 será implementado de acordo com os seguintes eixos orientadores e suas respectivas diretrizes:

I - Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil:

a) Diretriz 1: Interação democrática entre Estado e sociedade civil como instrumento de fortalecimento da democracia participativa;

b) Diretriz 2: Fortalecimento dos Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática; e

c) Diretriz 3: Integração e ampliação dos sistemas de informações em Direitos Humanos e construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação;

II - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos:

a) Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório;

b) Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; e

c) Diretriz 6: Promover e proteger os direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo

as gerações futuras como sujeitos de direitos;

III - Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades:

- a) Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena;
- b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação;
- c) Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais; e
- d) Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade;

IV - Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência:

- a) Diretriz 11: Democratização e modernização do sistema de segurança pública;
- b) Diretriz 12: Transparência e participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal;
- c) Diretriz 13: Prevenção da violência e da criminalidade e profissionalização da investigação de atos criminosos;
- d) Diretriz 14: Combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária;
- e) Diretriz 15: Garantia dos direitos das vítimas de crimes e de proteção das pessoas ameaçadas;
- f) Diretriz 16: Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário; e
- g) Diretriz 17: Promoção de sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo, para o conhecimento, a garantia e a defesa de direitos;

V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
- c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
- e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para

consolidação de uma cultura em Direitos Humanos; e

VI - Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade:

- a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado;
- b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e
- c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.

Parágrafo único. A implementação do PNDH-3, além dos responsáveis nele indicados, envolve parcerias com outros órgãos federais relacionados com os temas tratados nos eixos orientadores e suas diretrizes.

Art. 3º As metas, prazos e recursos necessários para a implementação do PNDH-3 serão definidos e aprovados em Planos de Ação de Direitos Humanos bianuais.

Art. 4º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3, com a finalidade de:

- I - promover a articulação entre os órgãos e entidades envolvidos na implementação das suas ações programáticas;
- II - elaborar os Planos de Ação dos Direitos Humanos;
- III - estabelecer indicadores para o acompanhamento, monitoramento e avaliação dos Planos de Ação dos Direitos Humanos;
- IV - acompanhar a implementação das ações e recomendações; e
- V - elaborar e aprovar seu regimento interno.

§ 1º O Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3 será integrado por um representante e respectivo suplente de cada órgão a seguir descrito, indicados pelos respectivos titulares:

- I - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará;
- II - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República;
- III - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República;
- IV - Secretaria Geral da Presidência da República;
- V - Ministério da Cultura;
- VI - Ministério da Educação;
- VII - Ministério da Justiça;
- VIII - Ministério da Pesca e Aquicultura;
- IX - Ministério da Previdência Social;
- X - Ministério da Saúde;
- XI - Ministério das Cidades;
- XII - Ministério das Comunicações;
- XIII - Ministério das Relações Exteriores;
- XIV - Ministério do Desenvolvimento Agrário;
- XV - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;
- XVI - Ministério do Esporte;

XVII - Ministério do Meio Ambiente;
XVIII - Ministério do Trabalho e Emprego;
XIX - Ministério do Turismo;
XX - Ministério da Ciência e Tecnologia; e

XXI - Ministério de Minas e Energia.

§ 2o O Secretário Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República designará os representantes do Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3.

§ 3o O Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3 poderá constituir subcomitês temáticos para a execução de suas atividades, que poderão contar com a participação de representantes de outros órgãos do Governo Federal.

§ 4o O Comitê convidará representantes dos demais Poderes, da sociedade civil e dos entes federados para participarem de suas reuniões e atividades.

Art. 5o Os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e os órgãos do Poder Legislativo, do Poder Judiciário e do Ministério Público, serão convidados a aderir ao PNDH-3.

Art. 6o Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7o Fica revogado o Decreto no 4.229, de 13 de maio de 2002.

Brasília, 21 de dezembro de 2009; 188o da Independência e 121o da República.

ANEXO 13

DECRETO N° 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1o Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, 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, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Parágrafo único. O Plano Viver sem Limite será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade.

Art. 2º São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo;

II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;

III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;

V - prevenção das causas de deficiência;

VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;

VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e

VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Art. 4º São eixos de atuação do Plano Viver sem Limite:

I - acesso à educação;

II - atenção à saúde;

III - inclusão social; e

IV - acessibilidade.

Parágrafo único. As políticas, programas e ações integrantes do Plano Viver sem Limite e suas respectivas metas serão definidos pelo Comitê Gestor de que trata o art. 5º.

Art. 5º Ficam instituídas as seguintes instâncias de gestão do Plano Viver sem Limite:

I - Comitê Gestor; e

II - Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento.

§ 1º O apoio administrativo necessário ao funcionamento das instâncias de gestão será prestado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

§ 2º Poderão ser constituídos, no âmbito da gestão do Plano Viver sem Limite, grupos de trabalho temáticos destinados ao estudo e à elaboração de propostas sobre temas específicos.

§ 3º A participação nas instâncias de gestão ou nos grupos de trabalho será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 6º Compete ao Comitê Gestor do Plano Viver sem Limite definir as políticas, programas e ações, fixar metas e orientar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Plano.

Parágrafo único. O Comitê Gestor será composto pelos titulares dos seguintes órgãos:

I - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará;

II - Casa Civil da Presidência da República;

III - Secretaria-Geral da Presidência da República;

IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

V - Ministério da Fazenda; e

VI - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Art. 7º Compete ao Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento do Plano Viver sem Limite promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na implementação do Plano, com vistas a assegurar a execução, monitoramento e avaliação das suas políticas, programas e ações.

§ 1º O Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento será composto por representantes, titular e suplente, dos seguintes órgãos:

I - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará;

II - Casa Civil da Presidência da República;

III - Secretaria Geral da Presidência da República;

IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

V - Ministério da Fazenda;

VI - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

VII - Ministério da Saúde;

VIII - Ministério da Educação;

IX - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;

X - Ministério da Previdência Social;

XI - Ministério das Cidades;

XII - Ministério do Esporte;

XIII - Ministério do Trabalho e Emprego;

XIV - Ministério das Comunicações; e

XV - Ministério da Cultura.

§ 2º Os membros do Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento serão indicados pelos titulares dos respectivos órgãos e designados em ato do Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

§ 3º Poderão ser convidados para as reuniões do Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento representantes de entidades e órgãos públicos e privados, dos Poderes Legislativo e Judiciário e do Ministério Público, bem como especialistas, para emitir pareceres e fornecer informações.

§ 4º O Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento apresentará periodicamente informações sobre a implementação do Plano ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Art. 8º Os órgãos envolvidos na implementação do Plano deverão assegurar a disponibilização, em sistema específico, de informações sobre as políticas, programas e ações a serem implementados, suas respectivas dotações orçamentárias e os resultados da execução no âmbito de suas áreas de atuação.

Art. 9º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Plano Viver sem Limite ocorrerá por meio de termo de adesão voluntária, com objeto conforme às diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º A adesão voluntária do ente federado ao Plano Viver sem Limite implica a responsabilidade de priorizar medidas visando à promoção do exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência, a partir dos eixos de atuação previstos neste Decreto.

§ 2º Poderão ser instituídas instâncias locais de acompanhamento da execução do Plano nos âmbitos estadual e municipal.

Art. 10. Para a execução do Plano Viver sem Limite poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com consórcios públicos ou com entidades privadas.

Art. 11. O Plano Viver sem Limite será custeado por:

I - dotações orçamentárias da União consignadas anualmente nos orçamentos dos órgãos e entidades envolvidos na implementação do Plano, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente;

II - recursos oriundos dos órgãos participantes do Plano Viver sem Limite que não estejam consignados nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União; e

III - outras fontes de recursos destinadas por Estados, Distrito Federal, Municípios, ou outras entidades públicas e privadas.

Art. 12. Fica instituído o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, com a finalidade de formular, articular e implementar políticas, programas e ações para o fomento ao acesso, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva.

§ 1º O Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva será composto por representantes, titular e suplente, dos seguintes órgãos:

I - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que o coordenará;

II - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República;

III - Ministério da Fazenda;

IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

V - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior;

VI - Ministério da Educação; e

VII - Ministério da Saúde.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação estabelecerá regras complementares necessárias ao funcionamento do Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva.

§ 3º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva representantes de outros órgãos e entidades da administração pública federal.

Art. 13. Os termos de adesão ao Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência firmados sob a vigência do Decreto no 6.215, de 26 de setembro de 2007, permanecerão válidos e poderão ser aditados para adequação às diretrizes e eixos de atuação do Plano Viver sem Limite.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 15. Fica revogado o Decreto no 6.215, de 26 de setembro de 2007.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

ANEXO 14

LEI N° 10.845, DE 5 DE MARÇO DE 2004

Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
 II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Art. 2º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá as normas relativas aos critérios de alocação dos recursos, valores per capita, unidades executoras e caracterização de entidades, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PAED.

§ 2º A transferência de recursos financeiros, objetivando a execução do PAED, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta-corrente específica.

§ 3º (Revogado a partir de 1/1/2007 pela Lei nº 11.494, de 20/6/2007)

§ 4º Os recursos recebidos à conta do PAED deverão ser aplicados pela entidade executora em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei e no art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios prestar apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial,

na forma de:

I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado;

II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos;

III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades.

Parágrafo único. Os profissionais do magistério cedidos nos termos do caput deste artigo, no desempenho de suas atividades, serão considerados como em efetivo exercício no ensino fundamental público, para os fins do disposto no art. 7º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

Art. 4º O PAED será custeado por:

I - recursos consignados ao FNDE, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira;

II - doações realizadas por entidades nacionais ou internacionais, públicas ou privadas;

III - outras fontes de recursos que lhe forem especificamente destinadas.

Parágrafo único. Os recursos de que trata o inciso I deste artigo não excederão, por educando portador de deficiência, ao valor de que trata o § 1º do art. 6º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Art. 5º No exercício de 2003, os valores per capita de que trata o § 1º do art. 2º serão fixados em 2/12 (dois duodécimos) do calculado para o ano.

Art. 6º A prestação de contas dos recursos recebidos à conta do PAED, constituída dos documentos definidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE, será apresentada pela entidade executora ao Conselho que houver aprovado o respectivo programa de aplicação, até 28 de fevereiro do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 1º O Conselho que houver aprovado o programa de aplicação consolidará as prestações de contas, emitindo parecer conclusivo sobre cada uma, e encaminhará relatório circunstanciado ao FNDE até 30 de abril do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 2º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PAED à unidade executora que:

I - descumprir o disposto no caput deste artigo;

II - tiver sua prestação de contas rejeitada; ou

III - utilizar os recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PAED, conforme constatado por análise documental ou auditoria.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de março de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Guido Mantega

José Dirceu de Oliveira e Silva

LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º As instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

ANEXO 16

LEI N° 9.078, DE 19 DE JANEIRO DE 2005

Estabelece a Política da Pessoa com Deficiência para o Município de Belo Horizonte e dá outras providências. O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Esta Lei estabelece a Política Municipal da Pessoa com Deficiência, consolidando as normas que asseguram seus direitos individuais e coletivos.

Art. 2º - Considera-se deficiência toda perda ou anormalidade de estruturas ou funções fisiológicas, psicológicas, neurológicas ou anatômicas que gerem incapacidade para o desempenho das

atividades da vida diária, agravada pelas condições de exclusão e vulnerabilidades sociais a que as pessoas nesta situação estão submetidas.

Art. 3º - Para os fins desta Lei, considera-se:

I - deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento das funções físicas, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho dessas funções;

II - deficiência auditiva: perda parcial ou total da acuidade auditiva, variando de graus e níveis na forma seguinte:

a) de 25 a 40 decibéis - surdez leve;

- b) de 41 a 55 decibéis - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 decibéis - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 decibéis - surdez severa;
- e) acima de 91 decibéis - surdez profunda;
- f) anacusia;

III - deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - deficiência mental: funcionamento intelectual inferior à média, com limitações associadas a duas ou mais áreas das habilidades adaptativas como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos bens e equipamentos comunitários;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer;
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências.

Parágrafo único - Considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta quaisquer das condições descritas neste artigo, desde que não seja possível reverter, com sucesso, o quadro de vulnerabilidade apresentado, por meio das medidas recuperativas disponíveis, inclusive quando lhe faltar acesso a essas medidas.

Seção I

Dos Objetivos e Diretrizes

Art. 4º - São objetivos da Política Municipal da Pessoa com Deficiência:

- I - assegurar o pleno exercício da cidadania, garantindo direitos individuais e coletivos;
- II - combater o preconceito e a marginalização por meio do acesso à informação e da realização de atividade que favoreça a convivência e a inclusão social;
- III - assegurar o acesso da pessoa com deficiência a serviços públicos fundamentais como educação, saúde, esporte e lazer e o atendimento de suas necessidades especiais;
- IV - criar oportunidade de habilitação, reabilitação, formação profissional e acesso ao mundo do trabalho;
- V - estabelecer programa de prevenção de deficiência e de eliminação de suas causas;
- VI - assegurar a acessibilidade de pessoa com deficiência no meio urbano;
- VII - criar mecanismos que favoreçam o desenvolvimento das pessoas com deficiência;
- VIII - adotar estratégia de articulação com órgãos públicos e entidades privadas, bem como com organismos internacionais para a implementação desta Política;
- IX - incluir as pessoas com deficiência, respeitadas suas peculiaridades, em iniciativas governamentais relacionadas a educação, saúde, trabalho, edificação pública, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer;
- X - viabilizar a participação de pessoas com deficiência nas fases de implementação desta Política, por intermédio de suas entidades representativas;
- XI - ampliar as alternativas de absorção econômica de pessoas com deficiência;
- XII - garantir o efetivo atendimento a pessoas com deficiência, sem cunho de protecionismo;
- XIII - promover medidas que visem à criação de empregos, que privilegiem atividades econômicas de absorção de mão-de-obra de pessoas com deficiência;
- XIV - proporcionar às pessoas com deficiência qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho.

Seção II Dos Instrumentos

Art. 5º - São instrumentos da Política Municipal da Pessoa com Deficiência:

I - integração entre as instituições governamentais e não governamentais, inclusive as entidades representativas, visando garantir ações de prevenção e atendimento, bem como qualidade de serviços oferecidos;

II - investimento na formação e aprimoramento dos recursos humanos, no avanço e aperfeiçoamento técnico-científico e na aplicação das normas de acessibilidade;

III - fiscalização do cumprimento de legislação pertinente às pessoas com deficiência.

Art. 6º - Fica instituído o Dia Municipal de Luta das Pessoas com Deficiência, a ser celebrado no dia 21 de setembro.

Parágrafo único - Compete ao Executivo, na referida data, promover e apoiar atividades que contribuam para conscientização da coletividade acerca das necessidades das pessoas com deficiência e de sua inclusão na sociedade.

Seção III Da Acessibilidade

Subseção I Da Urbanização

Art. 7º - Passa a integrar o Código de Obras e Edificações do Município, sob o título de "Normas de Adequação das Edificações à Pessoa Deficiente", a Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - que trata sobre acessibilidade, ou qualquer órgão que a substituir.

Parágrafo único - As rampas, quando utilizadas, deverão apresentar declividade máxima de 8,33º.

Art. 8º - O planejamento, a urbanização e a manutenção das vias, dos parques e dos demais espaços

de uso público deverão ser concebidos, executados e adaptados, visando promover a acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Art. 9º - Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e demais espaços públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações da Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - que trata sobre acessibilidade, ou qualquer órgão que a substituir.

Art. 10 - As vagas em vias públicas para estacionamento e parada de veículos que transportam pessoas com mobilidade reduzida devem ser reservadas, estabelecidas e sinalizadas conforme critérios do órgão ou entidade de trânsito com jurisdição sobre a via e de acordo com os parâmetros em vigor estabelecido pelas normas técnicas da ABNT ou qualquer outro órgão que a substituir,

ouvido o Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência de Belo Horizonte - CMPPD/BH.

Parágrafo único - As vagas referidas no caput deste artigo deverão ser, no mínimo, de 1% (um por cento) do total existente, garantida, pelo menos, uma vaga quando não se possa, pelo percentual apresentado, obter-se número inteiro.

Parágrafo único A - Ficam garantidos ao portador de deficiência visual, mental ou múltipla o estacionamento e a parada de veículo, pelo condutor, em vaga a que se refere o caput deste artigo.

Parágrafo único A acrescentado pela Lei nº 9.299, de 26/12/2006 (Art. 1º)

Subseção II Do Desenho e da Localização do Mobiliário Urbano

Art. 11 - Os locais de maior afluência de pessoa com deficiência e mobilidade reduzida deverão ter sinalização de advertência.

Art. 12 - Os sinais de trânsito, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização, que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres, deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação e de modo a que possam ser utilizados com a máxima comodidade e segurança.

Art. 13 - O órgão ou a entidade gerenciadora de trânsito no Município deverá estudar, pesquisar e implementar tecnologias disponíveis, que permitam uma melhor utilização dos semáforos de

pedestres, assim como promover campanhas educativas, garantindo a segurança, nas travessias, às pessoas com deficiência visual.

Art. 14 - Os elementos do mobiliário urbano deverão ser adaptados para utilização pelas pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, tendo como referência a Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - que trata sobre acessibilidade, ou qualquer órgão que a substituir.

Subseção III Da Acessibilidade nos Edifícios Públicos ou de Uso Coletivo

Art. 15 - (VETADO)

Art. 16 - A construção, ampliação ou reforma de edifícios do Poder Público e privado destinados ao serviço de uso coletivo deverão ser executadas de modo a que sejam ou tornem-se acessíveis às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Parágrafo único - Para fins do disposto no caput, na construção, ampliação ou reforma de edifícios do Poder Público e privado destinados ao serviço de uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

Parágrafo único retificado em 26/07/2006

I - reserva de vagas de estacionamento de veículos para uso de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, próximas ao acesso à edificação com largura mínima de 3,50m (três metros e cinqüenta centímetros), na seguinte proporção em relação ao número mínimo de vagas exigido:

- a) até 100 (cem) vagas, 01 (uma) por 25 (vinte e cinco) ou fração;
- b) de 101 (cento e uma) a 300 (trezentas) vagas, 04 (quatro) pelas 100 (cem) primeiras, acrescidas de 01 (uma) para cada 50 (cinquenta) excedentes;
- c) acima de 300 (trezentas) vagas, 08 (oito) pelas 300 (trezentas) primeiras, acrescidas de 01 (uma) para cada 100 (cem) excedentes;

II - pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida;

III - pelo menos um dos itinerários que comunique horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei;

IV - os edifícios deverão dispor de, pelo menos, 1 (um) banheiro acessível por pavimento, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira a que possam ser utilizados por pessoas com deficiência e mobilidade reduzida;

V - as informações disponíveis nas portas de acesso e demais dependências, devem ter legenda em braille;

VI - os elevadores terão suas portas de entrada e botões internos e externos marcados em braille, com os números dos respectivos andares e com informações sonoras em "viva voz".

Art. 17 - Ficam assegurados às pessoas cegas e com baixa visão acompanhadas de cães-guia, o ingresso e a permanência em qualquer local público, em ambientes de lazer e cultura, meios de transportes, ou em qualquer estabelecimento comercial ou industrial, de serviços de promoção, proteção e cooperação de saúde ou qualquer local que necessitem.

§ 1º - Todo cão-guia portará identificação e a pessoa cega ou com baixa visão deverá apresentar, quando solicitado, o original ou a cópia de comprovante de habilitação e de sanidade do animal, expedido por órgão ou instituição credenciados.

§ 2º - Nos locais elencados no caput deste artigo, deverá ser assegurado o acesso sem discriminação quanto ao uso de entrada, elevador principal ou de serviço.

§ 3º - Será considerada violação dos direitos humanos qualquer tentativa de impedimento ou restrição

ao acesso de pessoas cegas ou com baixa visão, aos locais aos quais outras pessoas têm direito ou permissão de acesso. Tal violação implicará sua notificação e interdição do estabelecimento,

até que cesse a discriminação.

Art. 18 - Será admitida a posse, guarda ou abrigo de cães-guia utilizados por pessoas cegas ou com baixa visão, em zona urbana e em residências ou condomínios, sejam eles moradores ou visitantes, observando-se o registro de habilitação e o comprovante de sanidade do animal.

Art. 19 - (VETADO)

Art. 20 - O Poder Público deverá respeitar as normas e regras de acessibilidade para criação e manutenção de sites que possibilitem a navegação, utilização de serviços, acesso às informações e às interfaces gráficas na internet, tendo em vista os usuários cegos ou com outras deficiências que

demandem recursos especiais. Subseção IV

Da Acessibilidade nos Edifícios de Uso Privado Art. 21 - Os edifícios de uso privado, exceto as habitações unifamiliares, deverão ter, pelo menos, um pavimento acessível às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, considerando-se, inclusive, o percurso que liga a edificação à via pública.

Parágrafo único - O percurso acessível às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e obstáculos.

Art. 22 - Os edifícios de uso privado em que seja obrigatória a instalação de elevadores deverão ser construídos atendendo aos seguintes requisitos mínimos de acessibilidade:

I - percurso acessível que ligue as unidades privativas com o exterior e com as dependências de uso comum;

II - cabine de elevador e respectiva porta de entrada acessíveis às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida;

III - os elevadores terão suas portas de entrada e botões internos e externos marcados em braille com os números dos respectivos andares e com informações sonoras em "viva voz".

Art. 23 - Os edifícios privados com mais de um pavimento, em que não seja obrigatória a instalação de elevadores, destinados ao uso multifamiliar vertical com mais de 8 unidades residenciais, deverão apresentar unidades acessíveis às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, correspondentes a, pelo menos, 10% (dez por cento) do total das unidades residenciais de todo o empreendimento.

Parágrafo único - Para valores fracionários de número de unidades, adota-se a seguinte regra:

I - os valores entre 0,01 e 0,50 inclusive, são arredondados para o número inteiro imediatamente inferior;

II - os valores entre 0,50 e 1,00 inclusive, são arredondados para o número inteiro imediatamente superior.

Art. 24 - Os edifícios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares e que não estejam obrigadas à instalação de elevador, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de um elevador adaptado, devendo os demais elementos de uso comum destes edifícios atender aos requisitos de acessibilidade.

Subseção VI

Da Acessibilidade nos Sistemas de Comunicação e Sinalização

Art. 29 - O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiência sensorial e dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 30 - Fica reconhecida a Língua Brasileira de Sinais como nativa da comunidade surda.

Seção VI

Da Educação

Art. 50 - Fica assegurada, no Sistema Municipal de Ensino, a inclusão escolar de crianças,

jovens e adultos em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo-lhes o acesso, a permanência e uma educação de qualidade.

Parágrafo único - A matrícula desses educandos será efetivada de acordo com a região de moradia, observando-se os parâmetros e critérios do cadastro geral do Estado e do Município.

Art. 51 - O atendimento educacional especializado dar-se-á, prioritariamente, no âmbito da rede pública e de forma complementar por meio de convênios de cooperação ou contratos, conforme legislação pertinente e de acordo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Art. 52 - Compete ao Poder Público assegurar o cumprimento das normas de acessibilidade previamente à Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - ou outra que a substituir, para a construção e reforma de prédios escolares.

Art. 53 - Ficam assegurados o conhecimento e a difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS -, do Sistema Braille, bem como a provisão de recursos tecnológicos e de equipamentos que favoreçam o atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiências sensoriais,

motoras ou múltiplas na Rede Municipal de Educação.

Art. 54 - Fica assegurada a consecução de medidas e ações que possibilitem a formação continuada em serviço dos educadores da rede pública municipal, tendo em vista o atendimento das

ANEXO 17

LEI N.º 7.853 DE 24 DE OUTUBRO DE 1989

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a 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.

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

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

I – na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e

escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

ANEXO 18

Lei n° 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA aço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte

Lei: CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

I – 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;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

Fl. 2 da Lei n° 10.098, de 19.12.2000.

III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

IV – elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

V – mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

VI – ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico.

CAPÍTULO II DOS ELEMENTOS DA URBANIZAÇÃO

Art. 3º O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de

uso público deverão ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 4º As vias públicas, os parques e os demais espaços de uso público existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 5º O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Art. 6º Os banheiros de uso público existentes ou a construir em parques, praças, jardins e espaços livres públicos deverão ser acessíveis e dispor, pelo menos, de um sanitário e um lavatório que atendam às especificações das normas técnicas da ABNT.

Art. 7º Em todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção.

Parágrafo único. As vagas a que se refere o caput deste artigo deverão ser em número equivalente a dois por cento do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

Fl. 3 da Lei nº 10.098, de 19.12.2000.

ANEXO 19

Escolas da Regional Barreiro

Escolas da Regional 1 – Barreiro

31002658 – Escola Municipal Padre Flávio Giammetta
31002950 – Escola Municipal Antônio Mourão Guimarães
31003301 – Escola Municipal Antônio Aleixo
31003263 – Escola Municipal Professora Isaura Santos
31003409 – Escola Municipal Sebastião Guilherme de Oliveira
31002917 – Escola Municipal Ana Alves Teixeira
31003000 – Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa
31294659 – Escola Municipal Professor Hilton Rocha
31212776 – Escola Municipal Dulce Maria Homem
31244473 – Escola Municipal CIAC Lucas Monteiro Machado
31231975 – Escola Municipal Pedro Nava
31217786 – Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda
31273252 – Escola Municipal União Comunitária
31003379 – Escola Municipal Professor Mello Cançado

31002801 – Escola Municipal Helena Antipoff
31003255 – Escola Municipal Cônego Sequeira
31002836 – Escola Municipal Aires da Mata Machado
31002992 – Escola Municipal Antônio Salles Barbosa
31002933 – Escola Municipal Pedro Aleixo
31217859 – Escola Municipal da Vila Pinho
31217867 – Escola Municipal Edith Pimenta da Veiga
31217832 – Escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior
31217824 – Escola Municipal Eloy Heraldo Lima
31217841 – Escola Municipal Vinícius de Moraes
31003174 – Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri
31003085 – Escola Municipal Luiz Gatti

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Centro-Sul

Escolas da Regional 2 – Centro Sul

31003158 – Escola Municipal Benjamim Jacob
31002852 – Escola Municipal Padre Guilherme Peters
31003140 – Escola Municipal Maria das Neves
31003417 – Escola Municipal Senador Levindo Coelho
31232017 – Escola Municipal Presidente João Pessoa
31212784 – Escola Municipal Professor Edson Pisani
31330868 – Escola Municipal Vila Fazendinha
31231983 – Escola Municipal Ulysses Guimarães
31003441 – Escola Municipal Imaco
31002674 – Escola Municipal Marconi
31003221 – Escola Municipal Mestre Paranhos
31312606 – Escola Municipal Theomar de Castro Espíndola
31223689 – Escola Municipal Paulo Mendes Campos

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Leste

Escolas da Regional 3 – Leste

31346853 – Escola Municipal Doutor Júlio Soares
31003042 – Escola Municipal Levindo Lopes
31003344 – Escola Municipal Professor Domiciano Vieira
31002691 – Escola Municipal Monsenhor João Rodrigues de Oliveira
31002763 – Escola Municipal George Ricardo Salum
31003387 – Escola Municipal Santos Dumont
31003093 – Escola Municipal Professora Alcida Torres
31002615 – Escola Municipal Emídio Berutto
31218618 – Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira
31003395 – Escola Municipal São Rafael
31002925 – Escola Municipal Israel Pinheiro
31217875 – Escola Municipal Fernando Dias Costa
31005291 – Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira

31003433 – Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Nordeste

Escolas da Regional 4 – Nordeste

31305499 – Escola Municipal José de Calasanz

31305481 – Escola Municipal Professor Paulo Freire

31002879 – Escola Municipal Américo Renê Giannetti

31002976 – Escola Municipal Pérssio Pereira Pinto

31002909 – Escola Municipal Monteiro Lobato

31002747 – Escola Municipal Francisco Bressane de Azevedo

31212768 – Escola Municipal Henriqueta Lisboa

31002861 – Escola Municipal Hugo Pinheiro Soares

31002844 – Escola Municipal Honorina Rabello

31219223 – Escola Municipal Oswaldo França Júnior

31003247 – Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti

31003719 – Escola Municipal Professora Helena Abdalla

31003051 – Escola Municipal Prefeito Souza Lima

31231991 – Escola Municipal Maria da Assunção de Marco

31224111 – Escola Municipal Governador Ozanam Coelho

31002798 – Escola Municipal Agenor Alves de Carvalho

31003701 – Escola Municipal Professora Consuelita Cândida

31003697 – Escola Municipal Professora Acidália Lott

31002780 – Escola Municipal Governador Carlos Lacerda

31003280 – Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo

31250651 – Escola Municipal Anísio Teixeira

31217883 – Escola Municipal Murilo Rubião

31003735 – Escola Municipal Professor Milton Lage

31283002 – Escola Municipal Professor Edgar da Matta Machado

31219550 – Escola Municipal Sobral Pinto

31219193 – Escola Municipal Professora Maria Mazarello

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Noroeste

Escolas da Regional 5 – Noroeste

31003034 – Escola Municipal Arthur Guimarães

31002631 – Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira

31002593 – Escola Municipal Belo Horizonte

31003069 – Escola Municipal Luigi Toniolo

31002739 – Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo

31003310 – Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara

31002828 – Escola Municipal Honorina de Barros

31331589 – Escola Municipal Dom Bosco

31003352 – Escola Municipal Dr. José Diogo de Almeida Magalhães

31003166 – Escola Municipal Maria de Rezende Costa

31002810 – Escola Municipal Padre Edeimar Massote

31003328 – Escola Municipal Professor Cláudio Brandão

31003077 – Escola Municipal Augusta Medeiros
31002941 – Escola Municipal Professor João Camilo de Oliveira Torres
31003191 – Escola Municipal Carlos Góis
31002984 – Escola Municipal João Pinheiro
31219398 – Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Norte

Escolas da Regional 6 – Norte

31223654 – Escola Municipal José Maria dos Mares Guia
31312614 – Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira
31312622 – Escola Municipal Herbert José de Souza
31217891 – Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes
31003808 – Escola Municipal Tristão da Cunha
31247308 – Escola Municipal Hélio Pellegrino
31003522 – Escola Municipal Josefina Souza Lima
31003573 – Escola Municipal Desembargador Loreto Ribeiro de Abreu
31233366 – Escola Municipal Rui da Costa Val
31003778 – Escola Municipal Sebastiana Novais
31003531 – Escola Municipal Cônsul Antônio Cadar
31212792 – Escola Municipal Jardim Felicidade
31003484 – Escola Municipal Hilda Rabello Matta
31003603 – Escola Municipal Maria Silveira
31003662 – Escola Municipal Minervina Augusta
31283011 – Escola Municipal Florestan Fernandes
31003638 – Escola Municipal Francisco Campos
31003786 – Escola Municipal Secretário Humberto Almeida
31294632 – Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Oeste

Escolas da Regional 7 – Oeste

31003425 – Escola Municipal Tenente Manoel Magalhães Penido
31003212 – Escola Municipal Professora Efigênia Vidigal
31002968 – Escola Municipal João do Patrocínio
31003107 – Escola Municipal Magalhães Drumond
31002704 – Escola Municipal Francisca de Paula
31003298 – Escola Municipal Deputado Milton Salles
31002771 – Escola Municipal Oswaldo Cruz
31003182 – Escola Municipal Professor Mário Werneck
31002887 – Escola Municipal Hugo Werneck
31003018 – Escola Municipal Prefeito Aminthas de Barros
31002895 – Escola Municipal Padre Henrique Brandão
31003204 – Escola Municipal Mestre Ataíde
31002712 – Escola Municipal Salgado Filho

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Pampulha

Escolas da Regional 8 – Pampulha

31003115 – Escola Municipal Aurélio Pires
31003239 – Escola Municipal Carmelita Carvalho Garcia
31219231 – Escola Municipal Santa Terezinha
31205699 – Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo
31003123 – Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto
31003549 – Escola Municipal José Madureira Horta
31003336 – Escola Municipal Dom Orione
31219568 – Escola Municipal Professor Amilcar Martins
31003581 – Escola Municipal Lídia Angélica
31003026 – Escola Municipal Júlia Paraíso
31217794 – Escola Municipal Marlene Pereira Rancante
31003131 – Escola Municipal Professora Alice Nacif
31002682 – Escola Municipal Francisca Alves
31219185 – Escola Municipal Anne Frank

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.

Escolas da Regional Venda Nova

Escolas da Regional 9 – Venda Nova

31003794 – Escola Municipal Tancredo Phideas Guimarães
31003590 – Escola Municipal Dora Tomich Laender
31003492 – Escola Municipal Antônio Gomes Horta
31003760 – Escola Municipal Deputado Renato Azeredo
31003620 – Escola Municipal Mário Mourão Filho
31003476 – Escola Municipal Antônia Ferreira
31003611 – Escola Municipal Elisa Buzelin
31003816 – Escola Municipal Vicente Guimarães
31232009 – Escola Municipal Armando Ziller
31247294 – Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade
31003514 – Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade
31003646 – Escola Municipal Milton Campos
31330850 – Escola Municipal Dr José Xavier Nogueira
31003506 – Escola Municipal Joaquim dos Santos
31003557 – Escola Municipal Cora Coralina
31003468 – Escola Municipal Gracy Vianna Lage
31003565 – Escola Municipal José Maria Alkmim
31003450 – Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso
31346900 – Escola Municipal Zilda Arns
31003727 – Escola Municipal Professora Ondina Nobre
31003743 – Escola Municipal Professor Moacyr Andrade
31003689 – Escola Municipal Presidente Tancredo Neves
31003671 – Escola Municipal Moysés Kalil
31206521 – Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso
31294641 – Escola Municipal Padre Marzano Matias
31003751 – Escola Municipal Professor Pedro Guerra
31003824 – Escola Municipal Geraldo Teixeira da Costa

Fonte: Educacenso: código da instituição e nome da Escola, 2014.