

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

ELENARA MAC INTYER BALDIM RIBEIRO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MINAS GERAIS: UM
ESTUDO DE CASO A PARTIR DA SRE VARGINHA

Pouso Alegre – MG

2024

RIBEIRO, ELENARA	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA SRE VARGINHA		MESTRADO PPGEDUCS 2024
-------------------------	--	--	---------------------------------------

ELENARA MAC INTYER BALDIM RIBEIRO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MINAS GERAIS: UM
ESTUDO DE CASO A PARTIR DA SRE VARGINHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

Pouso Alegre – MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Ribeiro, Elenara Marc Intyer Baldim.

O atendimento educacional especializado em Minas Gerais: um estudo de caso a partir da SRE Varginha/ Elenara Mac Intyer Baldim Ribeiro - Pouso Alegre: Univás, 2024.

173f:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Políticas Educacionais. II. Título.

CDD - 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MINAS GERAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA SRE VARGINHA" foi defendida, em 04 de julho de 2024, por ELENARA MAC INTYER BALDIM, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024183, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Prof. Dr. Fábio Brazier
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
Gerais -(IFSULDEMINAS)
Examinador



Profa. Dra. Roberta Cortez Gaio
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinadora

Aos estudantes com deficiência de todos os recantos desse Brasil e a cada escola pública que
os acolhe, que me inspiram nessa defesa.
E para minha família, meu alicerce, pela amorosidade, cumplicidade e apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o grande Mestre, pela dádiva da vida e pelas bênçãos nesse Universo.

Ao meu marido José Fábio, companheiro de vida, meu porto seguro, pelo apoio em todos os momentos, nas conquistas e adversidades, pela cumplicidade e amor.

Às minhas filhas, Caroline e Laís, por me tornarem uma pessoa essencialmente melhor todos os dias.

Aos colegas e docentes do PPGEducS, pelos momentos de partilha, amizade, conhecimentos e reflexões ao longo deste percurso.

Ao Orientador Prof. Dr. Cássio, pelo incentivo constante, pelos apontamentos para aprimoramento do meu trabalho, pela confiança e parceria.

À Superintendência Regional de Ensino de Varginha e Analistas Educacionais, pela contribuição e possibilidade de realizar a pesquisa.

Ao Governo de Minas, Secretaria de Estado de Educação e à Univás, que me proporcionaram esta oportunidade de cursar o Mestrado, muito vislumbrada em minha trajetória profissional.

Compreender o ser humano é compreender sua
unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.

Edgar Morin

RESUMO

O direito à educação no Brasil estabelece como dever do Estado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo. Em Minas Gerais, esse direito foi regulamentado pela Resolução SEE nº 4.256/2020, que instituiu as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, cujo público-alvo são os estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação. O objetivo do presente trabalho é investigar e compreender os aspectos mais proeminentes no que diz respeito à implementação do AEE na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir da percepção dos analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Varginha/MG. A temática envolvida na realização da pesquisa que deu origem ao trabalho está vinculada à linha de pesquisa *Políticas Públicas e Gestão* do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí. A pesquisa numa abordagem multimetodológica, combina instrumentos constituídos pela análise documental, revisão bibliográfica e estudo de caso, com aplicação de um questionário no modelo de formulário anônimo e confidencial, que foi enviado por *e-mail* aos analistas educacionais da SRE de Varginha/MG. Os principais resultados do trabalho indicam que o AEE é o principal alicerce da educação especial na perspectiva inclusiva; que os estudantes com deficiência cotidianamente enfrentam inúmeras barreiras, sejam arquitetônicas e/ou atitudinais, além de práticas não inclusivas na sala de aula; que a formação dos professores é uma problemática que merece mais atenção das políticas públicas e mais investimentos; que a inclusão é um direito inegociável e que educação anticapacitista é um caminho viável, por fim, que a inclusão escolar em seus pressupostos ainda não foi consolidada na SRE Varginha, assim como no país e em Minas Gerais.

Palavras-chave: educação especial e inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; políticas educacionais.

ABSTRACT

The right to education in Brazil establishes the State's duty to provide Specialized Educational Assistance (AEE) to students with disabilities, preferably in the regular education network, with access to free and compulsory education being a subjective public right. In Minas Gerais, this right was regulated by SEE Resolution No. 4,256/2020, which established guidelines for the standardization and organization of Special Education in the Minas Gerais State Education Network, whose target audience is students with Disabilities, Spectrum Disorders Autistic and highly skilled/gifted. The objective of this work is to investigate and understand the most prominent aspects regarding the implementation of AEE in the state education network of Minas Gerais, based on the perception of educational analysts from the Regional Education Superintendence (SRE) Varginha/MG. The theme involved in carrying out the research that gave rise to the work is linked to the Public Policies and Management research line of the Postgraduate Program in Education, Knowledge and Society at the University of Vale do Sapucaí. The research in a multi-methodological approach combines instruments consisting of document analysis, bibliographic review and case study, with the application of a questionnaire using an anonymous and confidential form, which was sent by email to the educational analysts at SRE in Varginha/MG. The main results of the work indicate that AEE is the main foundation of special education from an inclusive perspective; that students with disabilities face numerous barriers on a daily basis, whether architectural and/or attitudinal, in addition to non-inclusive practices in the classroom; that teacher training is a problem that deserves more attention from public policies and more investment; that inclusion is a non-negotiable right and that anti-ability education is a viable path, finally, that school inclusion in its assumptions has not yet been consolidated in SRE Varginha, as well as in the country and in Minas Gerais.

Keywords: special and inclusive Education; Specialized Educational Service; educational policies.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	- Serviços e profissionais do AEE em Minas Gerais (2023)	59
Esquema 2	- Etapas para a implementação do AEE	82
Esquema 3	- Ciclo de políticas	110
Esquema 4	- Pontos convergentes em relação à autorização do professor ACLTA .	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- A educação especial no sistema educacional brasileiro	26
Figura 2	Modelos em relação às concepções sobre a deficiência.....	27
Figura 3	- Diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão	28
Figura 4	- Mapa estratégico SEE (2023-2024)	50
Figura 5	- Divulgação de cursos do Crei	77
Figura 6	- Panorama de Minas Gerais (2022)	92
Figura 7	- Dados gerais da PNS (2019)	98
Figura 8	- Análise sociodemográfica (2022)	103
Figura 9	- Eixos temáticos da pesquisa	127
Figura	- Entraves da SRE Varginha na consolidação da inclusão escolar	147

10

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Relação de municípios da SRE de Varginha/MG (2023)	48
Quadro 2	-	Habilitação/escolaridade – Resolução SEE nº 4.920/2023	77
Quadro 3	-	Detalhes da Pesquisa Pnad Contínua – Pessoas com deficiência (2022)	104
Quadro 4	-	Aprimoramento do processo levando em conta os direitos	125
Quadro 5	-	A maior contribuição do AEE no cotidiano escolar e para o estudante com deficiência	125
Quadro 6	-	Como tornar as escolas mais inclusivas e acolhedoras	126

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1	-	Estrutura da SRE Varginha (2021)	50
---------------	---	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Matrículas da Rede Estadual – SRE Varginha (2023)	52
Gráfico 2	- Profissionais que atuam no AEE/SRE Varginha (2023)	53
Gráfico 3	- Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino (2018-2022)	84
Gráfico 4	- Percentual de alunos matriculados com deficiência, TGD ou altas habilidades, incluídos em classes comuns (2018-2022)	85
Gráfico 5	- Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade, com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas (2018-2022)	85
Gráfico 6	- Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo dependência administrativa (2022)	87
Gráfico 7	- Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação (2022)	88
Gráfico 8	- Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades (2019-2023)	89
Gráfico 9	- Percentual de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino (2019-2023) ..	90
Gráfico 10	- Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades incluídos em classes comuns e especiais, segundo dependência administrativa (2023)	91
Gráfico 11	- Matrículas da educação especial (2023)	92
Gráfico 12	- Número de estudantes da educação especial matriculados, por sexo, raça/cor e localidade, MG (2022)	94
Gráfico 13	- Percentual de estudantes da educação especial matriculados, por tipo de rede, faixa etária e etapa, MG (2022)	95
Gráfico 14	- Percentual de estudantes da educação especial, por tipo de deficiência, MG (2022)	95

Gráfico 15	- Percentual de estudantes da educação especial matriculados no AEE, MG (2022)	96
Gráfico 16	- Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de aprovação, MG (2022)	96
Gráfico 17	- Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de reprovação, MG (2022)	97
Gráfico 18	- Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de abandono, MG (2022)	96
Gráfico 19	- Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de distorção idade-série, MG (2022)	98
Gráfico 20	- Taxa de frequência escolar líquida das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por tipos de deficiência (2019)	100
Gráfico 21	- Distribuição da população de 2 anos ou mais de idade, segundo a existência de deficiência (2022)	103
Gráfico 22	- Proporção de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, por grandes regiões, unidades da federação e municípios das capitais (2022)	105
Gráfico 23	- Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência (2022)	106
Gráfico 24	- Pessoas de 25 anos ou mais que concluíram, pelo menos, o ensino básico obrigatório (2022)	107
Gráfico 25	- Tempo de experiência como Analista Educacional na SRE Varginha ..	116
Gráfico 26	- Tempo de experiência como Analista Educacional da equipe do SAI ..	116
Gráfico 27	- Critério de seleção para atuar no SAI	117
Gráfico 28	- Escolaridade/titulação	117
Gráfico 29	- Número de municípios atendidos por cada analista	118
Gráfico 30	- Percepção dos analistas sobre a educação especial e inclusiva	119
Gráfico 31	- Percepção sobre o AEE	120
Gráfico 32	- Efetividade das Salas de Recursos	121
Gráfico 33	- Motivo da não participação de estudantes da educação especial na Sala de Recursos	121
Gráfico 34	- Principais dificuldades de implementação do AEE	122

Gráfico 35	-	Processo de avaliação do estudante da educação especial e autorização da disponibilidade de professor de ACLTA	123
Gráfico 36	-	Comunicação da direção da escola quanto à decisão	123
Gráfico 37	-	Inclusão escolar	124
Gráfico 38	-	Principal barreira à inclusão escolar	124
Gráfico 39	-	Tempo de experiência como analista e no SAI	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Dados da SRE Varginha (2023)	52
Tabela 2	-	Salas do Tipo I	67
Tabela 3	-	Salas do Tipo II	68

LISTA DE SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANE	Analista Educacional
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
BA	Bahia
CAP	Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceei	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Crei	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PCD	Pessoa com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual

PEB	Professor de Educação Básica
Pnad contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Univás	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	25
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, BASES LEGAIS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO MINEIRO	38
2.3	O LÓCUS DA PESQUISA – A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) DE VARGINHA	48
3	O PROTAGONISMO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	54
3.1	TRAJETÓRIAS DO AEE: DAS NORMAS E DIRETRIZES À SUA IMPLEMENTAÇÃO	54
3.2	DIRETRIZES DO AEE EM MINAS GERAIS	58
3.3	PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO AEE	62
3.4	SALA DE RECURSOS, O ESPAÇO PRIORITÁRIO DO AEE	65
3.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE	69
3.6	OS PROFISSIONAIS DO AEE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	75
3.7	A IMPLEMENTAÇÃO DO AEE NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	80
4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM DIAGNÓSTICO DO BRASIL E DO ESTADO DE MINAS GERAIS	83
4.1	INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	84
4.1.1	Dados recentes do Censo Escolar (2023)	89
4.2	O PANORAMA DE MINAS GERAIS	93
4.2.1	O Censo Escolar de Minas Gerais (2022) e os indicadores da educação especial	94
4.3	PESQUISA IBGE – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS	98

4.4	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNAD CONTÍNUA): PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2022)	101
5	O PERCURSO METODOLÓGICO	108
5.1	O INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA O ESTUDO DE CASO	112
6	RESULTADOS	115
6.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	115
6.2	ANÁLISE DE RESULTADOS	126
6.2.1	Perfil e formação dos Analistas Educacionais do SAI	127
6.2.2	A implementação do AEE na percepção dos ANEs	130
6.2.3	Perspectivas da inclusão	140
6.2.4	Principais entraves na consolidação do AEE e da educação inclusiva: limitações e pontos de reflexão	146
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	159

APRESENTAÇÃO

Com uma trajetória profissional dedicada à Educação, com formação em Pedagogia e Supervisão Pedagógica, especializações em Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar, atuando como Especialista em Educação Básica e Professora da Sala de Recursos da Rede Estadual em Monsenhor Paulo/MG.

Iniciei minha experiência profissional na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Monsenhor Paulo, e por 15 anos, atuei primeiramente como professora, na sequência como supervisora e no apoio à gestão da Apae de Monsenhor Paulo. Nesse percurso, ingressei também na Escola Estadual Professor João Mestre, de anos iniciais, efetivei-me como Especialista da Educação Básica (EEB), e logo me tornei diretora, permanecendo na gestão por mais 15 anos. Em 2016, tornei-me professora da Sala de Recursos, porém ainda atuando na gestão desta escola. Atualmente estou lotada na Escola Estadual Padre Rogério Abdala, de anos finais e ensino médio, exercendo minhas atribuições de especialista em educação básica e professora da Sala de Recursos. Com compromisso, perseverança e empenho em tudo que me propus a fazer e conquistar.

Lá se vão algumas décadas de uma vida dedicada à educação, daquela menina que em seu imaginário, com seu pequeno quadro verde e caixinha de giz, acalentava o sonho de ser professora. Filha e neta de professoras, imbuída do compromisso e apreço pela educação especial e inclusiva, com um misto de coragem, incertezas e resistência, busco contribuir para a defesa da inclusão escolar e da legitimação dos direitos das pessoas com deficiência e das minorias.

Em 2022 participei da seleção do Programa Trilhas de Futuro Educadores promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), e tive o privilégio de ingressar no Mestrado do Programa de Pós-graduação Educação, Conhecimento e Sociedade. E nesse momento de minha vida profissional, tenho a convicção de que fiz a escolha certa e mantenho a crença e a esperança na educação e no ser humano.

Do chão da escola e do meu lugar de fala, percebo que, em certas situações, a efetivação dos direitos e das políticas públicas enfrentam entraves e se esbarram no próprio sistema e nos que nele atuam. Desse modo, há o risco de o estudante com deficiência ser negligenciado, sem o devido suporte e serviços necessários para uma inclusão de fato e de direito na escola comum. Nesse intuito, faz-se necessário que a sociedade civil participe dos debates, das lutas e conquistas que envolvem as políticas públicas, que as informações sejam disseminadas e

cheguem às pessoas com deficiência e suas famílias, que professores, gestores e comunidade escolar como um todo, enfrentem os desafios de uma escola inclusiva e que o poder público seja mais eficiente, para que a pessoa com deficiência se torne um cidadão de direito, cercado de todas as garantias e condições.

É evidente que os dispositivos legais não bastam, seja pelos enfrentamentos, tensões, disputas, interesses e contradições, seja pela desconfiança no poder público, pelo preconceito arraigado ou pelas inúmeras barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam cotidianamente. Cabe a todos nós frente a discursos capacitistas e narrativas intolerantes e preconceituosas, a coragem e o embate, na defesa e reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, em sua trajetória escolar e ao longo da vida.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano inalienável, e a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, preconiza que é dever do Estado prover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência (termo utilizado na época)¹, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, direito público subjetivo, tornando os seres humanos sujeitos de direitos (Brasil, 1988). Assim, podemos afirmar que não há direito à educação se esta não for inclusiva, equitativa, de todos e para todos.

A educação especial na perspectiva inclusiva é uma temática presente no cenário mundial, cada vez mais relevante para a qualidade e equidade da educação pública, destacando-se nas agendas das políticas públicas, assim como nas pesquisas e produções acadêmicas das últimas décadas.² Com o advento da concepção de educação inclusiva, a partir da década de 1990, o Atendimento Educacional Especializado tornou-se protagonista na educação especial na perspectiva inclusiva e na efetivação das políticas educacionais direcionadas a esse público.

Nesse sentido, a pesquisa tem como escopo investigar e compreender a estrutura e implementação do AEE, tendo como objeto de análise a percepção dos analistas educacionais que atuam no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), cujo lócus é a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Varginha. O trabalho tenciona, também, investigar e explicitar os marcos históricos e os principais aparatos legais existentes no Brasil e em Minas Gerais, além de referenciais internacionais ratificados pelo país e que influenciaram as políticas públicas no campo da educação especial, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, que, nessas últimas três décadas, consolidou o compromisso e garantias para as pessoas com deficiência. A pesquisa está vinculada à linha de Políticas Públicas e Gestão no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás).

Com o respaldo da Carta Magna, como marco temporal e histórico, além do fortalecimento da democracia, a educação especial ganhou contornos de política pública, constituída em embates e pressões de segmentos da sociedade e das instâncias governamentais

¹ Ao longo do trabalho, o termo portador de deficiência, faz referência à época e ao texto legal citado, porém atualmente o termo correto é pessoa com deficiência, que foi adotado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), 2015.

² Este trabalho parte da trajetória profissional, do apreço pela temática, dos saberes construídos, das reflexões e inquietações vivenciadas pela autora, que transitou entre a instituição especializada (Apae) e as escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais.

(Kassar, 2011, p. 42). Nesta pesquisa, procurou-se estabelecer interlocuções com o tema da educação especial a partir de Baptista (2011); Borges e Campos (2018); Bueno (2016); Glat (2007, 2018); Glat e Pletsch (2012); Jannuzzi (2012); Kassar (2011); Mantoan (2011, 2015); e Mazzota (1999).

No percurso metodológico, a pesquisa utilizou-se de técnicas quantitativas e qualitativas. Realizou-se, inicialmente, uma revisão bibliográfica em periódicos científicos e também uma análise documental sobre as políticas públicas voltadas para o tema. Na sequência, optou-se pela realização de um estudo de caso envolvendo os analistas educacionais do SAI da SRE Varginha, tendo como aporte teórico a abordagem do ciclo de políticas, de Richard Bowe e Stephen Ball (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006). A abordagem do ciclo de políticas trata-se de um referencial analítico bastante útil para uma análise das políticas educacionais, desde a fase de formulação até a implementação no contexto da prática. Segundo esta abordagem,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa [...] (Mainardes, 2006, p. 53).

Assim, a opção pelo estudo de caso, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line aplicado aos analistas da Equipe SAI, procurou avaliar a percepção desses profissionais no chamado “contexto da prática”. De posse dessas informações, mais especificamente sobre a organização e implementação do atendimento educacional nas escolas estaduais da SRE Varginha, buscou-se compreender como a legislação é interpretada e aplicada na prática, bem como seus impactos e desdobramentos. Esses profissionais são os atores responsáveis pela avaliação da necessidade do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes das escolas estaduais, conforme as diretrizes da educação especial.

Ao tratar do direito à educação da pessoa com deficiência, que historicamente foi negligenciada e marginalizada, muito se avançou nos últimos tempos, com um rico arcabouço legal, com a disseminação de políticas públicas e ações afirmativas, além da ressignificação dos espaços escolares. Nesse sentido, faz-se necessário pensar o acesso desse alunado à escola e a salas de aula comuns, em igualdade de direitos e condições com os demais estudantes. Não se trata somente de uma questão de acesso, mas de garantias e de materialidade, além da oferta do

Atendimento Educacional Especializado, de uma educação de qualidade, permanência e aprendizagem ao longo do percurso escolar e de toda a vida. Trata-se de romper padrões homogeneizadores da educação escolar, em que as diferenças historicamente foram silenciadas e ignoradas, para que sejam valorizadas e reconhecidas.

Como ponto de partida, a Constituição Federal (Brasil, 1988) garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola e pressupõe que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa ou ter preconceito em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou quaisquer outras formas de discriminação. “Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno” (Mantoan, 2015, p. 22).

Frente aos marcos históricos e legais da educação especial, o Atendimento Educacional Especializado consolidou-se e passou a ser reconhecido como via de acesso e consolidação de uma educação inclusiva. Nessa perspectiva, a presença e o papel dos profissionais com formação especializada nas escolas não se restringem a espaços e aos limites da deficiência, e sim que venham contribuir para um trabalho colaborativo e inclusivo, tendo como plano de fundo a defesa dos direitos de aprendizagem e sua plena participação.

Nesse contexto, em 2020, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais publicou a Resolução SEE nº 4.256, de 7 de janeiro de 2020 (Minas Gerais, 2020), instituindo as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Diante desse importante norteador da pesquisa, foram delineados a trajetória e os parâmetros que sustentaram a educação especial no território mineiro, desde os primórdios com Helena Antipoff, passando pelas classes especiais, até a inclusão escolar e a promoção de uma educação para todos.

Esta pesquisa foi estruturada de forma que os primeiros capítulos discorreram sobre a trajetória da educação especial, enfocando os marcos legais de grande relevância existentes no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Ao adentrar nos marcos da educação especial e inclusiva em Minas Gerais, recorreu-se às pesquisadoras Borges e Campos (2018), Jannuzzi (2012) e Kassar (2011), que forneceram dados relevantes sobre a história da educação especial mineira. Nesse contexto, constata-se que as classes especiais e instituições especializadas no estado permanecem até os dias de hoje, com novas configurações. Porém, a política educacional atual reflete a busca de consolidação de uma educação inclusiva.

O Capítulo 3 aborda o protagonismo do AEE na educação especial, numa perspectiva inclusiva, destacando suas diretrizes e desdobramentos, organização, definição do público-alvo, a Sala de Recursos como lócus do AEE, os serviços ofertados, os profissionais especializados e sua formação, além de sua implementação na abordagem do Ciclo de Políticas.

No Capítulo 4, intitulado “A educação especial na perspectiva inclusiva: um diagnóstico do Brasil e do estado de Minas Gerais”, foram apresentadas evidências da educação especial no Brasil e no estado de Minas Gerais, com base no Censo Escolar de 2022 e 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Ministério da Educação (MEC), bem como em pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad contínua) de 2022, sobre pessoas com deficiência. Esses indicadores fornecem variáveis importantes para a análise abordada em nosso estudo sobre a educação especial e inclusiva, assim como seus desdobramentos.

O Capítulo 5 apresenta o percurso metodológico, que combina técnicas qualitativas e quantitativas, incluindo a revisão bibliográfica, a análise documental das políticas públicas pertinentes ao tema e o estudo de caso (com aplicação de questionário), tendo como referencial teórico a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), que contribui para o entendimento de que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas interpretadas e recriadas por seus atores no contexto da prática, de acordo com as condições em que atuam.

O Capítulo 6 traz a apresentação dos dados e a análise dos resultados da pesquisa, após o estudo de caso com aplicação do questionário on-line. O questionário retrata as percepções e opiniões dos participantes, abrangendo o perfil profissional, o processo de implementação do AEE e as perspectivas da inclusão na SRE Varginha.

Destarte, o estudo trata de grandes temas, como a educação especial na perspectiva inclusiva, bem como o Atendimento Educacional Especializado e suas implicações, na perspectiva das políticas públicas e de direitos. Embora os pressupostos da educação especial e inclusiva sejam ancorados em princípios gerais, sua aplicação prática revela nuances distintas e mostra que há um longo caminho a percorrer para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, em que as políticas públicas tenham impacto positivo na vida das pessoas com e sem deficiência, no contexto da escola pública.

2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente diferente!

Maria Teresa Eglér Mantoan

Esta seção apresenta os principais marcos histórico-cronológicos e normatizadores da educação especial no Brasil, além de conceitos e tendências que influenciaram essa trajetória, da exclusão à inclusão. Percorre-se também o histórico da educação especial no território mineiro, passando pelo lócus da pesquisa, a Superintendência Regional de Varginha.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, BASES LEGAIS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

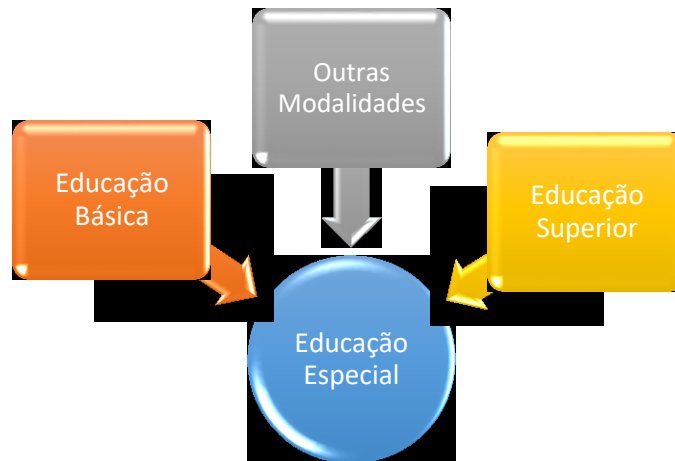
Os marcos históricos da educação especial no Brasil tiveram início no fim do século XVIII e início do século XIX, mais especificamente na década de 1950, seja por iniciativas oficiais e particulares isoladas, de 1854 a 1956, ou iniciativas oficiais e nacionais, de 1957 a 1993, como aponta Mazzotta (1999, p. 27).

Segundo o autor, em 12 de setembro de 1854, por iniciativa de Dom Pedro II, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant. Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, 100 anos após sua fundação, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Já em 1874, há registros do atendimento a deficientes mentais no Hospital Juliano Moreira, em Salvador/BA. Antes dessas duas iniciativas, as Santas Casas de Misericórdia também desempenhavam um papel relevante, oferecendo assistência a pobres, desvalidos e crianças abandonadas, muitas das quais apresentavam deficiências.

A priori, faz-se necessário neste estudo trazer o conceito de Educação Especial, que é entendida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular

de ensino, para educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, art. 58). A educação especial é considerada transversal. Portanto, perpassa os diferentes níveis, etapas e demais modalidades da educação escolar, ocorrendo nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, norteadas pelos princípios da educação inclusiva, conforme se observa na Figura 1.

Figura 1- A educação especial no sistema educacional brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Desse modo, antes de adentrar no arcabouço legal referente ao direito à educação da pessoa com deficiência, é importante trazer a definição de dois termos: integração e inclusão, que dizem respeito a concepções e pressupostos diferentes, mas que estão presentes ao longo do estudo.

A princípio e após longos períodos de exclusão e segregação, em que as pessoas com deficiência eram marginalizadas e negligenciadas, e sequer tinham direitos reconhecidos, concebia-se a educação especial como serviços substitutivos ou complementares ao ensino comum, muitas vezes de forma segregada, em instituições especializadas (baseada no modelo médico da deficiência)³.

Numa perspectiva histórico-cronológica, a integração surgiu no final dos anos 1960, tendo como pressuposto o princípio da normalização. Esse princípio sustentava que as pessoas com deficiência é que deveriam se adaptar ou se adequar ao ambiente e à sociedade, conforme os padrões ditos normais, negando-se as diferenças.

³ O modelo médico da deficiência se restringe a fatores biológicos. Segundo essa concepção, a deficiência seria a consequência de um fenômeno biológico ou de seu funcionamento (incapacidade) com limitações e desvantagens, próprios da pessoa, desconsiderando os fatores externos. Já o modelo social incorporado atualmente desloca o foco da deficiência das próprias pessoas para a eliminação das barreiras existentes, no meio social e escolar.

É importante observar que, no processo de escolarização, a integração visa normalizar a pessoa com deficiência como condição para a sua participação. Em outras palavras, ela própria precisa se ajustar aos padrões escolares, enquanto estes permanecem inalterados.

Sobre a diferença entre integração e inclusão, no que tange à educação, o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência salienta no Comentário Geral nº 4 que

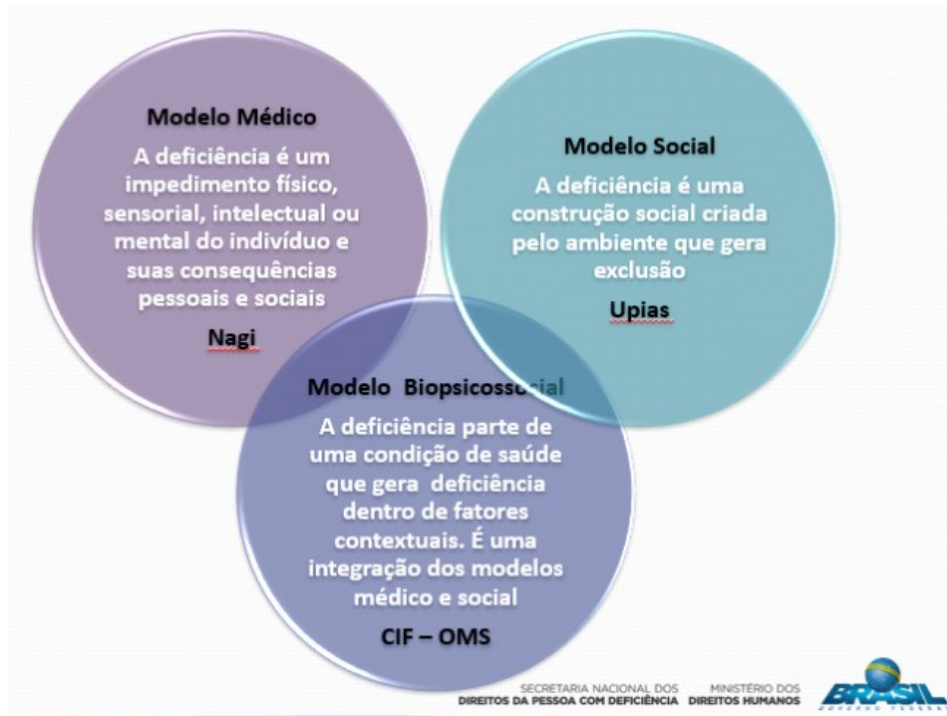
integração é o processo de colocar as pessoas com deficiência em instituições educacionais tradicionais existentes com o entendimento de que elas podem se ajustar aos requisitos padronizados de tais instituições. A inclusão envolve um processo de reforma sistêmica incorporando mudanças e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação para superar barreiras com uma visão que sirva para fornecer a todos os alunos da faixa etária relevante uma experiência de aprendizado participativa e equitativa, que melhor corresponda às suas necessidades e preferências. Colocar os alunos com deficiência nas escolas regulares sem acompanhar as mudanças estruturais, por exemplo, organização, currículo e estratégias de ensino e aprendizagem, não constitui inclusão. Além disso, a integração não garante automaticamente a transição da segregação para a inclusão (ONU, 2016, p. 3).

O paradigma da inclusão teve grande repercussão a partir da década de 1990, que, ancorado no modelo social, pressupõe uma nova concepção de deficiência, que sendo uma construção social, induz a adequação da sociedade e do ambiente às necessidades individuais da pessoa com deficiência. Nesse cenário, a inclusão desponta num esforço de valorizar a diversidade, rompendo com todas as formas de preconceito e discriminação, eliminando barreiras e visando à plena participação e aprendizagem de todo estudante, além da equiparação de oportunidades.

Nesse sentido, o modelo social, enquanto corrente teórica e política, que se contrapõe a concepção biomédica da deficiência, surgiu do movimento social das pessoas com deficiência na Inglaterra, que criticamente perceberam-se além de suas limitações e atributos físicos, das desvantagens impostas e conseqüentemente de suas formas de exclusão. Essa abordagem desloca o foco nos impedimentos e desvantagens inerentes da pessoa, para as restrições e barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade. Essa mudança de perspectiva influenciou os modos de pensar e conceber a deficiência.

A figura abaixo representa as abordagens que influenciaram as concepções sobre a deficiência.

Figura 2 – Modelos em relação às concepções sobre a deficiência.



Fonte: Dall’Agnol (2024).

Já o modelo biopsicossocial, é uma abordagem mais recente proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), instituído na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), integrando os modelos médicos e social, que influenciou a construção de um novo conceito de deficiência e que está expresso na Lei Brasileira de Inclusão e que trataremos mais adiante.

Nesse processo, a transição de uma tendência segregacionista e integradora para a inclusiva tem sido gradual, assim como a evolução do modelo médico para o social e deste, para o atual modelo biopsicossocial.

A Figura 3 ilustra os diferentes conceitos relacionados à inclusão e aos modelos acima, que são abordados nesse estudo.

Figura 3 - Diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Paraná. Secretaria do Desenvolvimento Social e Família (2024).

Assim, frente a essas abordagens e transições, instaurou-se também a dicotomia entre o ensino regular (comum) e o especial, concebendo a educação especial como um sistema paralelo de ensino, composta de serviços substitutivos ou complementares no ensino regular, ou de forma segregada em instituições especializadas, quase sempre sem interlocução com a educação comum. E nesse contexto, a inclusão escolar dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, ainda era restrita.

Ao discorrer sobre o assunto, Freitas (2023, p. 16) afirma que a inclusão é um processo que extrapola a oferta de serviços considerando somente as pessoas com deficiência, “porque inclusão materializa o convívio com a diferença e, nesse sentido, quer expressar resistência (inclusive jurídica) às estratégias segregadoras historicamente consideradas naturais [...]”. A inclusão diz respeito não só às pessoas com deficiência, mas a todos, sem distinção.

Em vista disso, faz-se necessário pensar no acesso desse alunado às escolas e a salas de aula comuns, em igualdade de oportunidades e com equidade. No entanto, ainda nos dias atuais, há um número significativo de estudantes da educação especial que nunca frequentaram uma escola comum, e uma proporção menor que sequer frequentou uma instituição especializada.

Destarte, na concepção deste estudo, a base normativa inicial foi a Constituição Federal (Brasil, 1988), que garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, estipulando que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa ou ter preconceito em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou quaisquer outras formas de discriminação. A educação é considerada como um direito público subjetivo,

individual e coletivo. No art. 6º, é declarada como direito social, indicando que é um direito do cidadão e dever do Estado. O art. 208, inciso III, preconiza como dever do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. III). A esse respeito, Mantoan (2015, p. 22) é categórica ao afirmar que “apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno”.

A aprovação da Constituição Federal se deu num cenário de grandes conquistas para a educação nacional, além de assegurar o Estado Democrático de Direito. Ademais, “se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a década perdida, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos” (Saviani, 2013, p. 216).

Após a promulgação da Constituição de 1988, a Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989) veio estabelecer disposições sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência (termo utilizado na época), sua integração social e as competências da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). No art. 2º, a lei prevê que ao Poder Público e seus órgãos caberia assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, além de estabelecer medidas para a educação.

Em 1990, o Brasil assume compromissos e acordos internacionais, com metas estabelecidas a partir da Declaração Mundial sobre Educação para todos, na Conferência de Jomtien (Unicef, 1990). O objetivo era atender às necessidades básicas de aprendizagem, reforçando a necessidade de escolarização para os estudantes com deficiência e a universalização do direito e acesso à educação.

No mesmo ano, é sancionada a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu art. 5º, a lei estabeleceu que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, título I, art. 5º).

Em se tratando das convenções internacionais ratificadas pelo Brasil, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 5), na Espanha, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, cuja proposição de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou

diferenças que elas possam ter”, tornou-se também um marco regulatório da educação especial e inclusiva no Brasil.

Porém, os alunos com alguma dificuldade, transtorno ou deficiência, ou seja, aqueles que não se enquadravam no padrão esperado, eram considerados especiais ou com necessidades especiais. Assim, até meados dos anos 1990, eram alijados do sistema regular de ensino, frequentando classes especiais ou instituições especializadas. De acordo com essa concepção e representação social dicotômica entre o ensino especial e o ensino comum, havia a necessidade de professores regulares e professores especializados, cada qual com sua formação e especialidade (Glat, 2018, p. 13).

Na mesma década, foi promulgada a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, o principal instrumento normativo brasileiro acerca da educação nacional. A LDBEN define a educação especial e sua clientela, assegurando o atendimento às pessoas com deficiência ao longo da vida (Brasil, 1996). Essa norma coaduna com os fundamentos da Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência (2007) e está em consonância com a Constituição Federal. A educação, nessa perspectiva, deve ser inclusiva, não se admitindo a exclusão da pessoa com deficiência do sistema regular de ensino.

Nesse sentido, o art. 58 da lei supracitada refere-se à educação especial e a define como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com serviços de apoio especializado quando necessário. Porém, o termo “preferencialmente” admite a matrícula dos estudantes com deficiência fora das classes comuns, gerando uma dualidade e acirrando os debates, como corrobora Freitas (2022, p. 21):

é necessário lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, um dos marcos legais mais citados quando protagonistas do cotidiano escolar apresentam discussões e coordenadas que mencionam o tema “diversidade”, contraditoriamente manteve o advérbio “preferencialmente” para se referir ao direito da criança com deficiência à escola comum.

A Lei nº 12.796/2013, que alterou a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 4º, estabelece que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade para todas as pessoas, com ou sem deficiência, da pré-escola ao ensino médio e ainda na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2013).

Após a instituição da LDBEN, foi publicado o Decreto nº 3.298/1999 (Brasil, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e regulamentou a Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989), com o objetivo de assegurar o pleno exercício

dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e consolidar normas de proteção. O decreto em questão define a educação especial como transversal a todas as modalidades e níveis de ensino, porém complementar ao ensino regular.

Em 2001, o governo federal sancionou o Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001a), promulgando a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, conhecida como Declaração da Guatemala (1999), reafirmando que:

as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001a, preâmbulo).

Perante o exposto, a educação inclusiva vai ganhando força e materializando-se à luz dos documentos oficiais, programas, ações e iniciativas sociais, instalando-se um novo paradigma educacional. Todavia, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 14) trazem à tona a reflexão sobre as políticas públicas e afirmam que garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial, sem perder o olhar abrangente sobre os direitos sociais de todo cidadão, é um desafio a ser enfrentado na educação especial. Ou seja, é necessário garantir o atendimento educacional a esse público, em suas especificidades, sem perder de vista os direitos das pessoas sem deficiência, em uma educação inclusiva.

Em 2001, também foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 (Brasil, 2001b), com 27 objetivos e metas para as pessoas com necessidades educacionais especiais (termo utilizado na época). Resumidamente, as metas tratavam do desenvolvimento de programas educacionais nos municípios em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; à implementação de ações preventivas nas áreas visual e auditiva; à garantia de atendimento extraordinário em classes e escolas especiais; bem como à priorização do atendimento preferencial na rede regular de ensino e promoção da educação continuada dos professores.

Em setembro do mesmo ano, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001c), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orientando os sistemas de ensino a se organizarem para incluir os alunos e atender às suas necessidades educacionais especiais. A resolução foi pautada no relatório do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que trouxe importantes contribuições que amparam a Educação Especial na

perspectiva inclusiva: “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” (Brasil, 2001c, p. 1).

Essas diretrizes ampliaram a educação especial ao oferecer Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização. No entanto, ainda permitem seu caráter substitutivo em certas exceções ao ensino comum.

O Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destaca-se por sua abrangência, e, no item “4. Construindo a inclusão na área educacional”, preconiza que:

[...] A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001d, p. 12).

Mais adiante, em 2007, foi sancionado o Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007a, cap. I, art. 2º, inc. IX), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual, no art. 2º, inciso IX, garante “o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

Nesse cenário, frente ao movimento mundial pela inclusão, era importante a construção de uma nova política nacional da educação especial que contemplasse a diversidade humana e assegurasse a política da educação inclusiva.

No ano de 2008, de especial relevância, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que sustentou e consolidou a inclusão escolar, delineou diretrizes para a educação especial e inclusiva no Brasil, delimitou seu público-alvo e enfatizou o papel do Atendimento Educacional Especializado, ampliando as matrículas nas escolas comuns, com um novo reordenamento da educação especial (Brasil, 2008a, p. 14):

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do

atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A PNEEPEI tem como aporte o contexto histórico dos movimentos internacionais, sustentada nos direitos humanos e no princípio constitucional o direito de todos à educação. Essa política tem como paradigmas a educação inclusiva nos sistemas educacionais e o princípio democrático da escolarização das pessoas com deficiência, exigindo uma transformação e ressignificação da escola. Após 16 anos de sua publicação, ainda é uma das principais referências sobre a temática, mantendo suas premissas originais.

No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b), que preconizou o Atendimento Educacional Especializado e criou o financiamento da educação especial no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para estudantes da rede pública e matriculados nas escolas comuns.

Posteriormente, em 2 de outubro de 2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. A resolução em vigor determina que, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular ofertado e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009a, p. 1).

Essa resolução define e, de certa forma, restringe o público-alvo do AEE, reafirmando a educação especial como modalidade transversal. Além disso, coloca a sala de recursos como espaço prioritário do AEE e determina que a matrícula seja contabilizada tanto na classe comum do ensino regular da rede pública quanto no AEE, para fins do financiamento do Fundeb. Ademais, destaca a responsabilidade do professor da sala de recursos ou dos centros do AEE na elaboração e execução do plano do AEE, conjuntamente com os professores regentes. A resolução também descreve as atribuições do professor do AEE e enfatiza um trabalho compartilhado com outros profissionais, incluindo o professor da classe comum (Baptista, 2015, p. 24).

Em agosto de 2009, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Essa convenção foi ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009b, p. 3), com o propósito de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”.

Esse tratado representa um marco importante na proteção dos direitos humanos e das pessoas com deficiência, representando vários avanços e conquistas em seus 50 artigos, tais como a proteção de direitos de mulheres e meninas com deficiência; a promoção da acessibilidade; o direito à vida, à habilitação e reabilitação; a saúde; a educação; a moradia; o trabalho e emprego; a previdência; o acesso à justiça, ao esporte e lazer; entre outros.

Dois anos mais tarde, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), revogou o Decreto nº 6.571/2008. Dispondo sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado, definiu o Atendimento Educacional Especializado como o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizado de forma complementar para alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, e suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). Além disso, o decreto manteve a dupla matrícula como base de financiamento (Fundeb) da educação dos estudantes com deficiência, permitindo que eles estejam matriculados tanto nas classes comuns de escolas regulares quanto no AEE. Nesse sentido, o decreto corroborou e consolidou o AEE no país, reafirmando também o dever do Estado para com a educação desse público prioritário. Porém, manteve a parceria de instituições privado-filantrópicas com o setor público, além do financiamento do AEE para essas instituições, que, no embate, mostraram sua força (Baptista, 2015, p. 19-21).

Nesse movimento, o PNE, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a), importante balizador da política educacional do decênio 2014/2024, trouxe a meta 4 direcionada ao público da educação especial. Essa meta possui dois enfoques: garantir o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para os estudantes público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014a, meta 4).

Entre as críticas apontadas em relação a essa meta, destaca-se a limitação da idade das pessoas com deficiência, que se restringe à educação básica, deixando de abordar a EJA, o ensino profissionalizante e o ensino superior. Além disso, não faz menção à acessibilidade física das escolas, uma das grandes barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência, e, entre as estratégias, não estabeleceu formas de fiscalização e controle. No entanto, é assertiva quando estabelece a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE, na tentativa de superar essa dicotomia.

Em 2024, o plano nacional encerra sua vigência, e caberá às instâncias político-administrativas do Estado brasileiro, em colaboração com a sociedade civil, promover a análise dos indicadores e o alcance das metas, cujo nível de execução se revela abaixo do esperado, influenciado por diversos fatores, como os impactos da pandemia, a insuficiência de indicadores e cortes orçamentários. O objetivo é construir um novo plano nacional da educação para a próxima década.

Outro relevante marco legal para o país na defesa dos direitos da pessoa com deficiência foi a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo objetivo é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, cap. I, art. 1º).

A LBI vem quebrar certos paradigmas e apresentar um novo discurso, no sentido de promover amparo, oportunidades e condições para que a pessoa com deficiência seja protagonista de sua vida e exerça sua cidadania. Essa lei trouxe diversos avanços, como a responsabilidade compartilhada do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, além de reafirmar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo a acessibilidade e o acesso à informação, à comunicação e à Justiça.

Entre seus principais dispositivos, introduz um novo conceito de deficiência, que transcende a visão histórica de uma condição biológica da pessoa para considerá-la como um atributo associado às barreiras e limitações impostas na interação com o meio (físico e social). Em outras palavras, quanto menos restritivo, excludente e capacitista o ambiente, maior é acesso, as adequações e as oportunidades, conforme disposto no artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, cap. I, art. 2º).

No tocante à educação, a lei supracitada, em seu art. 28, incumbe o poder público de 18 responsabilidades e postula no art. 27 que

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 (Brasil, 2015, cap. IV, art. 27).

Recentemente, o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou um investimento da ordem de R\$ 3 bilhões para o fortalecimento da educação inclusiva, em ação coordenada pelo MEC, com o lançamento do Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI⁴. O plano almeja a expansão do acesso dos estudantes público-alvo da educação especial dentro das escolas comuns da rede pública, garantindo a acessibilidade das escolas, transporte, formação de professores, entre outras metas. De acordo com o plano, a meta é chegar ao fim de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns, além de atingir o total de 169 mil matrículas na educação infantil e ampliar os recursos financeiros para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Hoje, apenas 36% das escolas que têm SRM receberam recursos, e a meta é dobrar esse índice, passando para 72% dos estabelecimentos. Também estão entre os objetivos a criação de 27 observatórios de monitoramento e o lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência. O plano é pautado em quatro eixos:

- Expansão do Acesso: ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce;
- Qualidade e Permanência: ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, assim como garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes do público da educação especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar;
- Produção de Conhecimento: apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade;
- Formação: investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de realizar ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC (Brasil, 2023).

⁴ O plano, lançado em 21/11/2023, será executado pelo MEC em diferentes frentes: investimento em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos.

Contudo, espera-se que o Brasil avance ao reafirmar essa importante política pública, retomando o orçamento destinado à educação especial e inclusiva e investindo em condições para sua materialização nas escolas.

É importante mencionar as conclusões da pesquisa “Inclusão na Educação”, realizada pela plataforma digital Nova Escola⁵ e publicada por Bonino (2023), que entrevistou 4.745 educadores em todo o Brasil. A pesquisa revela alguns impasses e obstáculos da educação inclusiva em nosso país. De acordo com os dados levantados, 50% dos professores entrevistados consideram inadequada a estrutura física das escolas. Além disso, 4 em cada 10 profissionais afirmam não ter recebido orientação especializada para o trabalho com alunos com deficiência. Ao tratar da participação dos estudantes com deficiência nas aulas, a percepção dos professores é a de que apenas 3 em cada 10 (30%) alunos com deficiência se envolvem efetivamente com as atividades propostas em aula, enquanto um 1 cada 10 professores se consideram capazes de dar conta das demandas dos alunos com deficiência. Somente metade dos profissionais acredita na plena integração dos alunos com deficiência com os demais estudantes no ambiente escolar. Por último, 8 em cada 10 profissionais já presenciaram casos de preconceito contra os estudantes com deficiência. Esses são alguns dos grandes desafios e/ou entraves destacados pelos professores participantes da pesquisa no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Frente a todo movimento social, embates e agendas políticas na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, a educação especial e inclusiva tem se materializado. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado tem ganhado novos contornos, desconstruindo velhos paradigmas, quebrando barreiras e preconceitos. Sua implementação nos estados, incluindo Minas Gerais, bem como em municípios e escolas, foi regulamentada e fortalecida, embora ainda há muito a se avançar.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO MINEIRO

No contexto da educação especial e inclusiva no estado de Minas Gerais, este estudo é norteado pelas políticas educacionais, tendências e marcos históricos, retratando a

⁵ A pesquisa “Inclusão na Educação”, realizada pela plataforma Nova Escola e publicada em 3/7/2023 por Rachel Bonino, revela que apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participam efetivamente das aulas, o que representa apenas um de diversos obstáculos enfrentados pelos professores brasileiros.

implementação do Atendimento Educacional Especializado na Superintendência Regional de Ensino de Varginha, em suas possibilidades e desafios. Nota-se que Minas Gerais busca consolidar uma política de educação inclusiva, que coaduna com o aparato legal brasileiro e desponta no cenário nacional.

Na história de Minas Gerais, a primeira instituição especializada foi a Escola Estadual São Rafael, criada em Belo Horizonte em 1925, com o propósito de fornecer educação para pessoas cegas. Cerca de uma década depois, em 1935, surgiu a EE Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais, criada por influência da Professora Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi, que atendia crianças com “retardo mental” e problemas de conduta e que veio para o Brasil em 1932 a convite do governo de Minas Gerais. “Antes, a norma desse estado era recebê-los em instituições psiquiátricas, misturados com adultos qualificados como loucos” (Jannuzzi, 2012, p. 24).

A partir da reforma estadual de educação em 1927, surgiu no estado a Escola de Aperfeiçoamento, fruto da reformulação do ensino primário, exercendo grande influência na educação do deficiente, principalmente do deficiente mental. Nesse período, as alunas de Helena Antipoff prestaram assistência técnica às classes de “retardados” e organizaram, em colaboração com a docente, a primeira associação para cuidar dessa educação, a Sociedade Pestalozzi (Jannuzzi, 2012, p. 94). De acordo com a autora, o intuito da escola de formação era oferecer formação técnica e especializada aos professores, com enfoque na psicologia e na biologia, ressaltando a importância de desenvolver a sociabilidade do aluno, além do desenvolvimento físico, moral e intelectual.

Mais precisamente em 1929, foi instalada uma instituição anexa à Escola de Aperfeiçoamento, que atendia deficientes auditivos desde 1927. Desde os primórdios, a educação do deficiente era fortemente influenciada pelo campo médico, sendo que as primeiras produções teóricas tiveram como precursores os médicos, seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino (Jannuzzi, 2012, p. 24).

Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, nascida em 1892 na província de Bielorrússia, em Grodno, fez parte da equipe do psicólogo Edouard Claparède, um dos pioneiros no estudo da aprendizagem infantil. Em 1929, foi convidada pelo então Secretário de Educação e Saúde Pública do estado de Minas Gerais, Francisco Campos, por indicação de seu mestre, e fixou-se em Belo Horizonte, para participar da implantação e lecionar em uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, da qual também foi diretora do Laboratório de Psicologia. Antipoff investigou o desenvolvimento das crianças mineiras e promoveu a introdução de testes de inteligência nas escolas primárias. Ela também contribuiu para a ampliação do processo de

homogeneização das turmas, agrupando crianças em classes A, B, C, D e E, sendo a classe A composta por alunos de Quociente de Inteligência (QI) mais elevado, e as classes especiais D e E reservadas para crianças “retardadas e anormais” em termos mentais e motores, bem como crianças com anomalias de caráter (Jannuzzi, 2012, p. 107). De acordo com a autora, “o pensamento de Helena Antipoff em relação ao deficiente mental transcorreu dentro de sua adesão à teoria da Escola Nova, aprendida principalmente com Édouard Claparède” (Jannuzzi, 2012, p. 105).

Nessa época, o papel dos professores era preventivo, organizando as classes homogêneas e agrupando as crianças com a mesma capacidade de aprendizagem e desenvolvimento intelectual semelhante. Assim, o domínio da psicometria no processo educacional gerou a exclusão de crianças consideradas “problemas” (com deficiência intelectual, desvios de conduta e dificuldades de aprendizagem), sendo encaminhadas para estabelecimentos específicos, de forma a manter a sociedade protegida desses males (Figueira, 2021, p. 106).

Antipoff, que havia trabalhado anteriormente com crianças abandonadas na Rússia, encontrou as mesmas condições entre as crianças em Belo Horizonte, cuja hipótese era a de que haveria uma correlação entre pobreza e baixos resultados nos testes, defendendo o papel da interação social, das condições de vida e da cultura no desenvolvimento intelectual da criança (Figueira, 2021, p. 107).

As crianças rotuladas com termos pejorativos, como anormais, “retardados, insuficientes, revoltadas”, dando ideia de algo definitivo, passaram a ser chamadas por Antipoff de “excepcionais”, ou seja,

aquelas crianças e aqueles adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas e sociais, ou quaisquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social (Figueira, 2021, p. 109).

Segundo Kassar (2011, p. 66), o Instituto Pestalozzi impulsionou a educação especial em Minas Gerais e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. Na época de criação do instituto, as crianças eram agrupadas seguindo critérios de testes de inteligência, que serviam para a organizar os alunos em classes homogêneas e em classes especiais. Nas classes especiais, foram matriculados alunos excepcionais de toda espécie: “retardados mentais”, deficientes sensoriais e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos e com desvios de comportamento.

Ademais, Antipoff foi uma das precursoras na formação de professores. Em 1934, já organizava cursos em Minas Gerais, e, em colaboração com suas alunas, inaugurou a primeira associação para educação do deficiente, a Sociedade Pestalozzi. Sua contribuição foi relevante para a escolarização das pessoas com deficiência e os menos favorecidos, impactando a educação de Minas Gerais e em todo o país.

Os estudos de Jannuzzi (2012) apontam que, a partir de 1930 no Brasil, a sociedade civil começou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. Nesse cenário, surgem escolas vinculadas a hospitais e ao ensino regular, além de entidades filantrópicas especializadas, que continuam sendo fundadas. Nesse período, de acordo com a autora, muitos educadores envolvidos na educação de deficientes empregam a expressão “ensino emendativo”, derivada do latim “emendare”, que significa corrigir falta ou tirar defeito, com o objetivo de aproximar os educandos da normalidade. Em Minas Gerais, surgiram o Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário, na zona rural de Ibirité (1964), instituição especializada que atendia deficientes mentais, portadores de deficiência múltipla e deficientes auditivos; a Escola Estadual de Ensino Emendativo, de Carangola, em 1967; e a Escola de Formação Emendativa Doutor Lage, de Pará de Minas, em 1972.

Borges e Campos (2018), a partir da análise documental e retrospectiva, localizaram três fases distintas e coexistentes no processo de inclusão da pessoa com deficiência em Minas Gerais, a partir do conceito de homogeneização:

- a) na primeira fase (1930 a 1950), as crianças com deficiência frequentaram as classes especiais, sendo a primeira iniciativa a permitir o acesso dessas crianças às escolas;
- b) na segunda fase (1950 a 1990), houve uma ampliação e fortalecimento das escolas especiais destinadas à escolarização das pessoas com deficiência, enquanto as classes especiais passaram a atender alunos com problemas de aprendizagem;
- c) por fim, na terceira fase, de 1990 até os dias atuais, a educação inclusiva foi consolidada no estado com respaldo legal, e as classes especiais foram extintas frente a uma educação para todos.

As classes especiais surgiram em 1931, definidas no Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, que data do ano de 1927, que reformulou o ensino primário mineiro sob influência da Escola Nova. Naquele ano, o Decreto nº 7.970-A (Minas Gerais, 1927) estabeleceu o público-alvo das classes especiais, os chamados “retardados pedagógicos”, que eram crianças de até 12 anos de idade que haviam sido reprovadas consecutivamente por três anos.

Desse modo, as classes especiais permitiram o acesso de alunos com deficiência às escolas, os quais antes permaneciam socialmente segregados, seja em casa ou internados em instituições. Nesse processo, coube à Helena Antipoff, com enfoque psicológico, orientar e organizar as classes homogêneas por nível intelectual nas escolas públicas estaduais, utilizando os testes de inteligência, com o pressuposto de potencializar o trabalho do professor e torná-lo mais eficiente (Borges; Campos, 2018, p. 70). A segregação dos alunos por nível intelectual foi preferencialmente utilizada na educação e na prática pedagógica das escolas.

Assim, a partir de 1950, expandiram-se as instituições especializadas privadas de caráter filantrópico, destacando-se a Apae, fundada em 1954 pelo casal Beatrice e George Bemis. A atuação do setor privado e filantrópico cresceu no país, ganhando espaço nos debates do cenário educacional brasileiro e dos estados, influenciando as políticas de educação especial e o próprio financiamento dessas iniciativas. Devido a essa expansão, entre 1960 e 1970, houve uma grande evolução do atendimento educacional para as mais diversas deficiências (Jannuzzi, 2012, p. 67).

Já as escolas especiais atendiam prioritariamente às pessoas com deficiência. Nessa fase, o Instituto Pestalozzi, a Fazenda do Rosário e a Escola Estadual Yolanda Martins Silva tornaram-se referências na escolarização de pessoas com deficiência em Minas Gerais (Borges; Campos, 2018).

Entre os documentos oficiais da época, a Constituição do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 1967), no art. 227, previa o estabelecimento de convênios com entidades particulares na educação de excepcionais. Outro documento importante foi a Portaria Conjunta SEE/MG nº 216, de 13/1/1987, que fixou normas para organização e funcionamento da Escola Especial ou Centro de Educação Especial, Classe Especial, Sala de Recursos, Ensino Itinerante, Oficina Pedagógica, Educação Precoce e Orientação e Mobilidade.

Nas duas fases abordadas, configurou-se uma concepção tanto segregacionista quanto integradora, partindo do diagnóstico da deficiência, da classificação (ou separação), das limitações e do que faltava ao educando para se adaptar aos padrões considerados normais. A educação especial tornou-se um sistema educacional paralelo, com escolas, classes especiais, profissionais e instituições especializadas para o atendimento educacional de estudantes com deficiência.

Na terceira fase, frente ao movimento mundial e marcos regulatórios nacionais, a partir de 1990, instaurou-se o paradigma da inclusão, comprometido com uma educação para todos e com o reconhecimento das diferenças. A escolarização dos alunos com deficiência passou a ocorrer preferencialmente nas escolas comuns, em todos os níveis, etapas e modalidades.

A atual Constituição Estadual (Minas Gerais, 1989), em seu art. 198, aborda educação das pessoas com deficiência, indicando a coexistência do atendimento educacional na rede regular e em entidades públicas e privadas, sem fins lucrativos, mediante o apoio financeiro e a cessão de servidores, com garantia de:

III - atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; IV - apoio às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos, para o atendimento ao portador de deficiência; V - cessão de servidores especializados para atendimento às fundações públicas e entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias sem fins lucrativos, de assistência ao menor e ao excepcional, como dispuser a lei (Minas Gerais, 1989, cap. I, art. 198, inc. III-V).

Nesse período, foi publicada a Resolução SEE nº 6.966, de 11/2/1992, que estabeleceu normas para o atendimento ao aluno portador de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, mediante cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação e Instituições especializadas sem fins lucrativos. Essa resolução foi complementada pela Instrução nº 2, de 23/2/1992, que orientava sobre a criação de turmas especiais para atendimento a alunos portadores de deficiência mediante cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação e instituições especializadas sem fins lucrativos.

Posteriormente, o Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 424, de 2/5/2003 (Minas Gerais, 2003a), propôs normas para a educação especial na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Mais à frente, foi publicada a Resolução CEE nº 451, de 27/5/2003 (Minas Gerais, 2003b), que fixou normas para a educação especial no sistema estadual de ensino, admitindo a coexistência dos serviços educacionais especializados em instituições especializadas, como centros e institutos de Educação Especial, núcleos de apoio educacional especializado, escolas e classes especiais, centros de apoio pedagógico a pessoas com deficiência e centros de capacitação de profissionais em Educação Especial. Além disso, a resolução previa serviços complementares e/ou suplementares de apoio especializado, tanto em escolas da rede regular de ensino quanto em instituições especializadas, como salas de recursos, itinerância, oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional, instrução ou interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Braille, códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e outros (Minas Gerais, 2003b, p. 2).

Após uma década, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução CEE nº 460, de 12/12/2013, homologada pela Secretaria de Estado de Educação em 7/2/2014 (Minas Gerais,

2013). Essa norma estabeleceu as diretrizes para a educação especial na educação básica no sistema estadual de ensino de Minas Gerais, revogando a Resolução CEE nº 451/2003. A resolução redefiniu o público-alvo da educação especial e trouxe a definição do termo “acessibilidade”. Além disso, previu uma formação compatível com a especificidade da atuação dos profissionais, o Atendimento Educacional Especializado, e reiterou o papel das escolas especiais como integrantes do sistema estadual de ensino. Ademais, reafirmou a parceria com as instituições especializadas privadas e o credenciamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Em junho de 2014, foi lançada a terceira e última versão do Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014), orientando o atendimento educacional a alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com diretrizes mais específicas sobre o público-alvo, acesso e percurso escolar desses alunos. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, o guia delineou o espaço da sala de recursos e as atribuições dos profissionais envolvidos, como o professor da sala de recursos, Intérprete de Libras, professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), e Guia-Intérprete. Ademais, ofereceu orientações sobre como solicitar o AEE e dispôs sobre turmas reduzidas nos casos em que houver mais de três alunos com deficiência ou TGD (sem professor de apoio), escola especial e formação de professores, demonstrando um grande avanço em relação à legislação anterior de Minas Gerais. O Guia foi um relevante norteador da implementação do AEE nas escolas, sendo utilizado no período de 2014 a 2019.

Na última década, buscando consolidar uma política inclusiva, foi implementada na rede pública de Minas Gerais a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), que instituiu as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, cujo público-alvo são os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O objetivo da educação especial, conforme delineado na resolução, é “[...] garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados” (Minas Gerais, 2020, p. 2).

A resolução supracitada trouxe alterações significativas e novos conceitos em relação à Resolução CEE nº 460/2013 e ao Guia de Orientação da Educação Especial. Entre essas alterações, destaca-se a definição do público da educação especial, considerando o estudante com deficiência, TEA (antes Transtorno Global do Desenvolvimento) e altas

habilidades/superdotação. Além disso, delinea as atribuições dos profissionais, tanto do Atendimento Educacional Especializado quanto dos professores regentes de turmas/aulas; fortalece o Atendimento Educacional Especializado e serviços de apoio especializado, como via de acesso ao currículo e qualidade do processo ensino-aprendizagem; altera os critérios de flexibilização de tempo para a conclusão do ensino fundamental e médio; e reduz para 8 a 20 o número de alunos atendidos na sala de recursos, que antes era de 15 a 30 estudantes.

De acordo com o art. 54 da referida resolução, para os estudantes que necessitem de apoio para desenvolver atividades da vida diária, como locomoção, higiene pessoal e alimentação, o gestor fará a solicitação e será autorizada a designação de um Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB), observando-se o quantitativo previsto em legislação vigente e a capacidade da escola.

Quanto aos procedimentos operacionais de solicitação do AEE a serem adotados pelas escolas, a recente Orientação de Serviço SG/SE/SB nº 04/2024 (Minas Gerais, 2024a) esclarece que, ao matricular os estudantes da educação especial, as escolas devem cadastrá-los no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), indicando qual o tipo de deficiência apresentada, de acordo com documentos atestados pela área da saúde. Posteriormente, devem proceder à avaliação pedagógica desses estudantes considerando suas capacidades, dificuldades, habilidades, competências e aspectos já desenvolvidos, além de identificar a necessidade do AEE e dos recursos de acessibilidade.

Identificada a necessidade do atendimento pelo Professor de Educação Básica (PEB) – ACLTA, Tradutor e Intérprete de Libras ou Guia-intérprete, conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução SEE nº 4.256/2020, a escola deverá solicitar autorização para a convocação, por meio do preenchimento do formulário on-line disponibilizado exclusivamente para esse fim (procedimento a ser adotado em 2024), visto que o Novo Simade ainda não contempla a funcionalidade “Solicitação AEE”. As solicitações das vagas são realizadas pelas Unidades de Ensino, analisadas e aprovadas pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE e validadas pela Diretoria Educacional (Dire), com base nos critérios estabelecidos na Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020).

Havendo Sala de Recursos na própria escola ou na localidade, o estudante poderá ser direcionado a esse atendimento por professor especializado, no contraturno, em dias e horários a serem definidos. Nesse caso, a escola também deverá inserir os dados do aluno no Simade, fazendo a solicitação para a devida autorização da Equipe SAI da SRE. A sala de recursos multifuncionais organizada na escola comum, conforme previsto na legislação, deve possuir equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na

escolarização e aprendizagem do estudante público da educação especial, na eliminação de barreiras e na participação desses estudantes no ambiente escolar, viabilizando a inclusão escolar.

Nas escolas públicas da rede estadual de ensino, o monitoramento das ações da educação especial é realizado pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (Ceei), em colaboração com as Diretorias Educacionais das SRE, por meio das equipes do Serviço de Apoio à Inclusão. O principal objetivo de trabalho é fomentar a política da educação especial inclusiva nas escolas estaduais, conforme estabelecido na Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, p. 2).

No mais, a rede estadual conta com os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (Creis). Essas instituições desempenham um papel crucial no apoio ao processo de inclusão escolar e na formação dos educadores.

Nesse tocante, observa-se, portanto, um avanço em Minas Gerais na última década. No entanto, alguns obstáculos ainda persistem, como a morosidade no processo de autorização e convocação dos profissionais especializados nas escolas (o professor de apoio, por exemplo), a exigência de documentos atestados pela área da saúde e a reduzida equipe de Serviços de Apoio à Inclusão das SREs. Esses obstáculos dificultam um pronto atendimento às escolas e aos estudantes, representando obstáculos que precisam ser superados.

Não obstante, em relação ao atestado da área de saúde ou laudo médico, é válido mencionar a Nota Técnica nº 04/2014 - MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2014b), que orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. A referida nota recomenda que não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, TGD ou superdotado, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico, não clínico. Ou seja, não se trata de documento obrigatório, e sim complementar, quando a escola julgar necessário.

O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil, 2014b, p. 3).

Nesse impasse, a exigência de documentos atestados pela área médica para a solicitação do AEE, conforme orientação da Secretaria de Estado de Educação, contraria a nota técnica do Ministério da Educação e pode, de fato, cercear o direito do estudante com deficiência ao AEE quando este não apresentar o laudo médico à escola, podendo resultar em um longo período de espera.

Recentemente, o Conselho Nacional de Procuradores-Gerais do Ministério Público dos Estados e da União (CNPGE), conforme enunciado nº 22/2022, orientou:

a análise sobre a necessidade de oferta de profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado deve se dar na perspectiva do conceito social de deficiência, preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e no bojo da elaboração de plano individual de atendimento educacional especializado, não sendo laudo ou prescrição médica fundamento para tal fim, pois essa análise é de cunho estritamente educacional. Assim, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade deverão ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem, conforme Notas Técnicas nº 19, de 8 de setembro de 2010, e nº 24, de 21 de março de 2013, do Ministério da Educação (MEC) (CNPGE, 2022, p. 1).

Desse modo, percebe-se que há contradições entre as normas e o que se pratica, e que as regulamentações nem sempre são consonantes. Para melhor elucidação, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, cap. I, art. 2º, parágrafo 1º), enfatiza que “a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”. Isso implica na necessidade de uma avaliação de aspectos mais amplos, que requer uma equipe de profissionais tanto da área da educação quanto da saúde. Portanto, a questão do laudo médico ou de documentos comprobatórios é um tópico que merece ser mais amplamente analisado e esclarecido, garantindo respaldo não só às pessoas com deficiência, mas também às suas famílias, aos sistemas de ensino e às escolas.

Mediante os marcos e políticas educacionais explicitados, recentemente foi publicado o Edital SEE nº 2, de 19 de abril de 2024 (Minas Gerais, 2024b), que abriu inscrições para seleção e credenciamento das instituições de ensino comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para oferta de escolarização no âmbito da Educação Especial, com atuação exclusiva nessa modalidade, mediante acordo de cooperação com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Essa parceria tem como finalidades possibilitar o registro dos dados escolares no Censo Escolar dos estudantes da educação especial matriculados nessas instituições e formalizar a oferta do ensino fundamental regular, anos iniciais e anos finais, e do ensino fundamental na modalidade EJA, anos iniciais e finais. As Apaes, por exemplo, estão no rol das instituições

parceiras inscritas. Nesse cenário, os estudantes mineiros com deficiência terão a opção de estudar nas instituições credenciadas ou na rede pública estadual ou municipal, além da rede privada.

Em suma, a atual política educacional da educação especial e inclusiva da Rede Pública Estadual é orientada pelo reconhecimento do direito, acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com ou sem deficiência. No entanto, o Estado tradicionalmente mantém parcerias com instituições filantrópicas especializadas, possibilitando, assim, o atendimento da demanda por meio de financiamento público.

2.3 O LÓCUS DA PESQUISA – A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE) DE VARGINHA

A Superintendência Regional de Ensino de Varginha/MG, Sul de Minas Gerais, é responsável pela gestão de 106 escolas pertencentes à rede estadual de ensino, localizadas em 28 municípios do Sul de Minas Gerais.

Quadro 1 - Relação de municípios da SRE de Varginha/MG (2023)

Municípios – SRE Varginha	
1. Alfenas	15. Lambari
2. Boa Esperança	16. Luminárias
3. Cambuquira	17. Machado
4. Campanha	18. Monsenhor Paulo
5. Campo do Meio	19. Nepomuceno
6. Campos Gerais	20. Paraguaçu
7. Carmo da Cachoeira	21. Poço Fundo
8. Carvalhópolis	22. Santana da Vargem
9. Coqueiral	23. São Bento Abade
10. Cordislândia	24. São Gonçalo do Sapucaí
11. Elói Mendes	25. Três Corações
12. Fama	26. Três Pontas
13. Guapé	27. Turvolândia
14. Ilicínea	28. Varginha

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o art. 56 do Decreto nº 48.709/2023, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação, compete às Superintendências Regionais de Ensino “exercer, em âmbito regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado com

os municípios” (Minas Gerais, 2023a, art. 56), conforme as diretrizes e políticas educacionais, cujas atribuições são:

I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado nas instituições educacionais do sistema de ensino de Minas Gerais; II – orientar as escolas estaduais na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações com as dos municípios de sua área de atuação; III – planejar, coordenar, acompanhar e controlar as atividades relativas a sua gestão orçamentária, financeira e patrimonial; IV – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso com Caixas Escolares afetos a sua área de atuação; V – zelar pelo cumprimento das normas de administração de pessoal, responsabilizando-se pelo seu cumprimento; VI – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da Administração Pública estadual e federal, no que couber; VII – coordenar as ações de avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, no âmbito de sua área de abrangência, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; VIII – coordenar o serviço de Inspeção Escolar, garantindo o alinhamento do trabalho de inspeção com as políticas e diretrizes estabelecidas pela Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar, e do regular fluxo de informações entre as unidades de ensino, a Superintendência Regional de Ensino e a Unidade Central; IX – realizar a inspeção das escolas vinculadas ao sistema de ensino de Minas Gerais e a avaliação da qualidade de seus cursos, em todas as etapas da Educação Básica; X – organizar e atribuir aos inspetores escolares os respectivos setores de Inspeção Escolar, conforme orientações da Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar, e estabelecer critérios complementares para atribuição dos setores de trabalho, caso seja necessário; XI – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais (Minas Gerais, 2023a, art. 56, inc. I-XI).

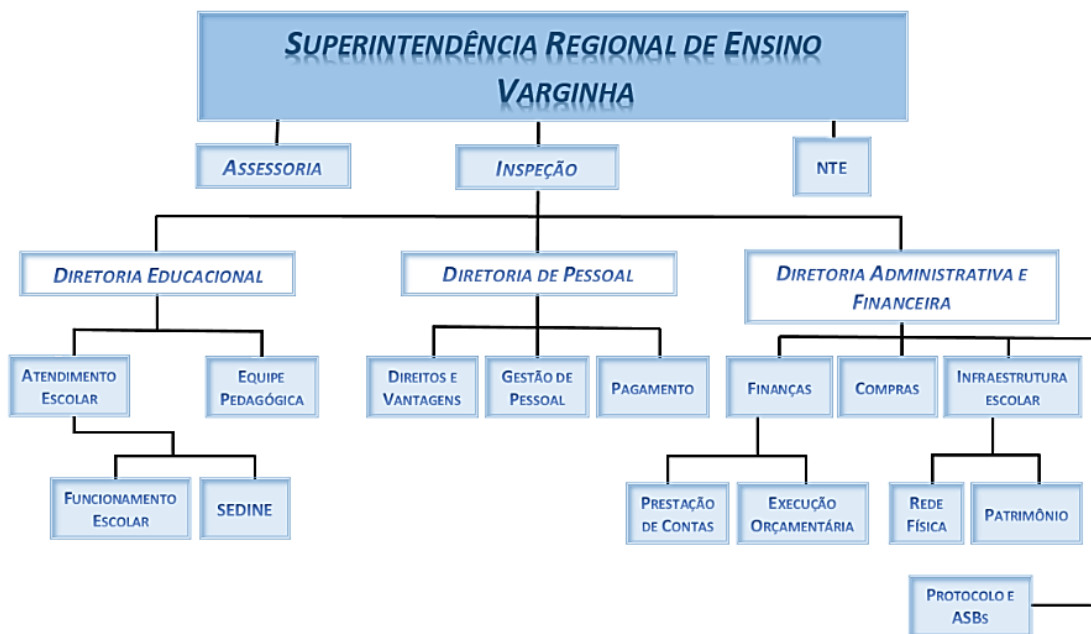
Já a Diretoria Educacional, de Superintendência Regional de Ensino Porte II, que direcionou nossa pesquisa, possui, conforme o art. 60 do Decreto nº 48.709/2023, as seguintes competências:

coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, sob a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, com atribuições de: I – organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; II – orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do planejamento das intervenções pedagógicas, subsidiando-as na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações; III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas; IV – assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo; V – monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno; VI – coordenar a realização dos exames supletivos; VII – orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras; VIII – implementar os programas pedagógicos, conforme diretrizes da SEE, nas escolas estaduais; IX – promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem; X – acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica; XI – promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; XII – prestar orientação técnico-pedagógica às instituições educacionais vinculadas ao sistema de ensino de Minas Gerais quanto à organização dos processos de credenciamento, reconhecimento, de autorização de

funcionamento, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento, procedendo a sua análise; XIII – executar procedimentos que assegurem a regularidade da vida escolar dos estudantes, a autenticidade dos documentos expedidos pelas escolas estaduais que estejam em atividade, paralisadas ou extintas e a expedição dos documentos escolares (Minas Gerais, 2023a, art. 60, inc. I-XIII).

A SRE Varginha é gerida por um Superintendente, selecionado entre os candidatos do processo de certificação ocupacional e, posteriormente, nomeado pelo Governador. Sua estrutura é composta pela Diretoria Educacional, Diretoria de Pessoal, Diretoria Administrativa e Financeira e Inspeção Escolar.

Organograma 1 - Estrutura da SRE Varginha (2021)



Fonte: Minas Gerais (2021a).

Atualmente, o mapa estratégico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, corroborado pela SRE Varginha e pelas escolas da rede estadual, está delineado da seguinte forma:

Figura 4 - Mapa estratégico SEE (2023-2024)



Fonte: Minas Gerais (2023b).

Em relação às matrículas da educação básica, do total de 51.139 estudantes matriculados na rede estadual em 2023 na SRE Varginha, 2.372 são estudantes com deficiência, o que equivale a aproximadamente 4,64%.

De acordo com os dados apresentados, nem todos os municípios da SRE Varginha dispõem de Sala de Recursos, o que pode ser comprovado pelo número de professores (61) que atuam na sala de recursos da regional. Por outro lado, há 297 professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas atuando nas escolas estaduais da jurisdição de Varginha. Trata-se de um número significativo, que aponta que uma parte dos estudantes da educação especial têm o suporte desses professores em seu processo de escolarização, tendo em vista que podem atender até três estudantes no mesmo ano de escolaridade e na mesma turma. Em número menor, estão os 38 tradutores e intérpretes de Libras, que asseguram o acesso do aluno surdo à educação. Não há Guia-Intérprete atuando nas escolas estaduais da regional, sendo o mediador comunicativo do estudante surdocego.

Os dados apresentados na Tabela 1 foram informados pela Equipe Pedagógica da Diretoria Educacional da SRE Varginha:

Tabela 1 - Dados da SRE Varginha (2023)

Número de municípios/SRE Varginha	28
Número de escolas da rede estadual/SRE Varginha	106
Número de matrículas na rede estadual/SRE Varginha	51.139
Número de matrículas da educação especial na rede estadual/SRE Varginha	2.372
Número de estudantes com deficiência, TEA e superdotação da rede estadual/SRE Varginha incluídos em classe comum com AEE	2.122
	- Prof. Sala de Recursos = 61
	- Intérprete de Libras TILS = 38
	- Prof. ACLTA = 297
	TOTAL = 396 professores do AEE

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Gráfico 1 apresenta o total de matrículas na Rede Estadual da SRE Varginha em 2023, evidenciando que foram registradas 51.139 matrículas no total, com 2.372 referentes a estudantes da educação especial e 2.122 de estudantes atendidos pelo AEE.

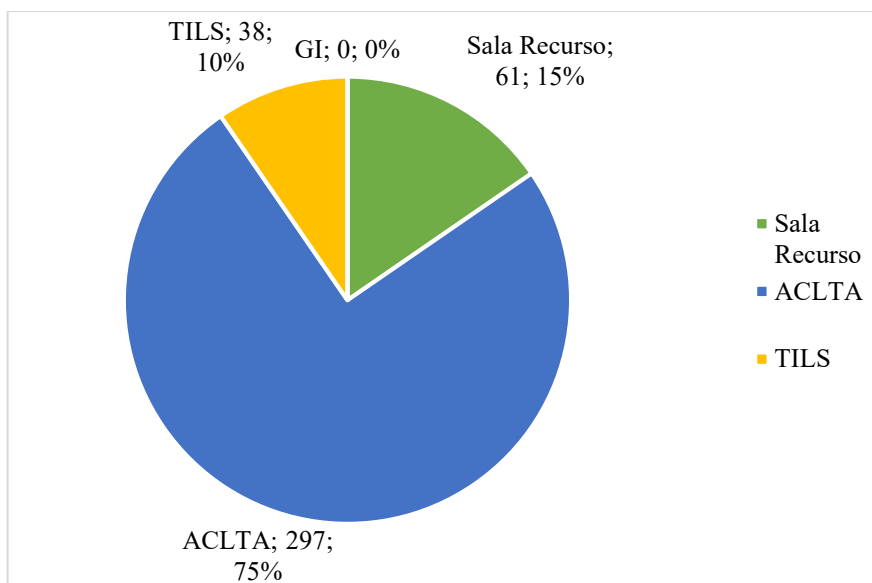
Gráfico 1 - Matrículas da Rede Estadual – SRE Varginha (2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 2 apresenta os dados relativos aos profissionais em exercício no AEE/SRE Varginha em 2023.

Gráfico 2 - Profissionais que atuam no AEE/SRE Varginha (2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em se tratando da educação especial e inclusiva, no bojo desta pesquisa, a SRE dispõe do Serviço de Apoio à Inclusão, composto de cinco analistas educacionais. Esse serviço também está vinculado à Coordenação da Educação Especial Inclusiva da Secretaria de Estado de Educação de MG, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. A equipe SAI orienta o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas da rede estadual de ensino, além de atender às demandas das redes privada e municipal.

3 O PROTAGONISMO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

Frente aos marcos históricos e legais da educação especial no Brasil e em Minas Gerais abordados na seção anterior, o Atendimento Educacional Especializado se consolidou como um pilar de sustentação da política da educação inclusiva. Desse modo, o propósito central desta seção é evidenciar as diretrizes do AEE, seu público-alvo, a Sala de Recursos enquanto espaço privilegiado do AEE, os serviços especializados, os profissionais e sua formação, e, por fim, a política educacional do AEE na abordagem do ciclo de políticas.

3.1 TRAJETÓRIAS DO AEE: DAS NORMAS E DIRETRIZES À SUA IMPLEMENTAÇÃO

Ao adentrar no tema do Atendimento Educacional Especializado, faz-se necessário percorrer não somente as normas legais, mas também suas configurações: onde ocorre, a quem se destina, como e quando se realiza, quais são os serviços ofertados, quais profissionais estão envolvidos e qual a formação necessária para essa prática.

A oferta do AEE é assegurada desde a Constituição Federal de 1988. No entanto, foi o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) que o preconizou o AEE e regulamentou o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996, acrescentando também este dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2007b). Em seu art. 1º, o Decreto nº 6.571/2008 estabelece que

a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2008b, art. 1º).

O decreto definiu o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar⁶ à formação dos alunos no ensino regular, tendo no art. 2º os seguintes objetivos expressos:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008b, art. 2º, inc. I-IV).

O documento supracitado determinou que o Ministério da Educação, diante desses objetivos, deveria prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado. Isso inclui a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais e a acessibilidade nas escolas. A sala de recursos foi, sem dúvida, o carro-chefe da política de educação especial, na medida em que o MEC implementou o apoio especializado, como aponta Bueno (2016, p. 76).

Outra referência balizadora do Atendimento Educacional Especializado foi a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Essa política conceituou o AEE não como substitutivo à escolarização, mas complementar e/ou suplementar, que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008a, p. 16).

Posteriormente foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009a), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Essa normativa reafirma a educação especial como modalidade transversal e determina que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 2009a, p. 1).

A resolução definiu o público-alvo do AEE, enfatizando que o atendimento deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais. Também reforçou que os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público, que tivessem matrícula concomitante no AEE, seriam contabilizados duplamente no âmbito do Fundeb. Além disso, a resolução

⁶ Complementar à formação dos estudantes com deficiência (com adaptações, recursos e tecnologias assistivas) e suplementar para os estudantes com altas habilidades/superdotação, por meio do enriquecimento curricular.

estabelece que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para a docência e formação específica para a Educação Especial, além de outras atribuições. Ademais, essa normativa dá operacionalidade à PNEEPEI, na qual a inclusão é uma diretriz evidente.

Mais adiante, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que dispôs sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado, contribuiu sobremaneira para o fortalecimento do AEE. De acordo com o referido decreto, o Atendimento Educacional Especializado é compreendido como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de forma complementar ou suplementar para os alunos público-alvo da educação especial. O decreto reafirmou o dever do Estado para com a educação dos estudantes com deficiência matriculados em escolas comuns de educação básica, assegurando os serviços de apoio especializado, adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizado. Além disso, ampliou o apoio técnico e financeiro para as instituições privadas sem fins lucrativos. Em seu artigo 3º, o decreto apresenta os seguintes objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, art. 3º, inc. I-IV).

Porém, como apontam Menezes (2012) e Glat e Pletsch (2012), o decreto apresenta lacunas e falta de clareza em relação a alguns pontos, como a falta de especificação da faixa etária, com a indicação de “aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2011, art. 1º, inc. II), o que pode ser interpretado como algo “razoável”, e também no que se refere à operacionalização das medidas individualizadas na inclusão de cada aluno.

Ao mencionar as adaptações razoáveis, é válido dizer que elas estão explicitadas na LBI, visando efetivar o direito à aprendizagem. A definição dessas adaptações está no artigo 3º da LBI:

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. VI).

Resta saber como se avalia o ônus desproporcional e indevido, quando se trata de uma violação de direito à educação das pessoas com deficiência. Mas esta é uma discussão delicada e controversa, que pode ser pauta de pesquisas futuras.

Para aprofundar essa discussão, cabe citar um estudo encomendado pelo MEC em parceria com a Unesco⁷, sobre a oferta do AEE nas regiões do Brasil no contexto da pandemia Covid-19, em que foram ouvidos mais de 4 mil professores e 190 gestores de redes municipais e estaduais. Entre as necessidades indicadas, destacam-se: formação profissional, contratação de profissionais, maior investimento e parceria com as famílias. A constatação é fruto de um conjunto de pesquisas regionais que foram sintetizadas em um documento técnico, finalizado em 2022, que apresenta um panorama nacional da oferta do AEE.

Ao todo, foram entrevistados 4.233 professores e 190 dirigentes da educação especial das redes municipais e estaduais do país para compreender as alternativas adotadas pelas redes e escolas brasileiras quanto à organização, às práticas pedagógicas e aos modelos implementados e praticados de AEE. Entre os principais desafios do AEE, apontam-se:

- a) formação/capacitação para todos os segmentos de profissionais da escola;
- b) demora na contratação dos profissionais de apoio e cuidadores para os estudantes;
- c) ausência e/ou pouco investimento financeiro do poder público;
- d) estudantes que não podem voltar no contraturno para receber o AEE;
- e) ausência ou insuficiência de recursos didático-pedagógicos acessíveis;
- f) elevado número de estudantes público-alvo da educação especial;
- g) resistência dos(as) professores(as) à inclusão;
- h) falta de transporte escolar para atender os estudantes no contraturno;
- i) falta de formação de professores na área do AEE ofertada pelas redes de ensino/poder público; e
- j) falta de projetos e/ou atividades da escola que envolvam a família.

Em cada escola e em cada rede de ensino, existem especificidades, critérios e regulamentações que devem ser observados. No entanto, quando se trata de educação especial, é importante lembrar que ela diz respeito à pessoa com deficiência em sua totalidade, incluindo seu modo de ser e de viver, suas escolhas e suas conquistas, ou seja, muito além da deficiência e de suas limitações. São inúmeros os desafios e os entraves na implementação do AEE; e,

⁷ Documento na íntegra disponível em https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2024/04/pesquisa_nacional_aee_mec_unesco_2022.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

nesse panorama, há que se ter um esforço conjunto do poder público, da sociedade, dos profissionais da educação e das famílias.

Considerando as implicações do AEE na educação especial, Fávero (2011, p. 24), em resumo, pontua que: a) não é o único direito das pessoas com deficiência; b) deve ser adotado quando existir a necessidade; c) deve ser oferecido preferencialmente no mesmo ambiente (sala de aula) e junto dos demais alunos (Intérprete de Libras e recursos de tecnologia assistiva, entre outros), mas sem a substituição do professor regente; d) se houver a necessidade de ser oferecido à parte, que seja no contraturno (sala de recursos, por exemplo); e) não pode ser confundido com atendimentos clínicos; e f) não deve ser adotado de forma obrigatória, nem utilizado como condição de acesso ao ensino comum.

Em suma, o AEE, por meio de seus serviços e profissionais envolvidos, tem se destacado como protagonista na educação especial, tanto no campo das pesquisas quanto nas práticas escolares. Além disso, é reconhecido como uma das possibilidades de acesso ao conhecimento e como um potencializador do processo de aprendizagem dos estudantes da educação especial, em interface com a educação geral.

3.2 DIRETRIZES DO AEE EM MINAS GERAIS

No contexto de Minas Gerais, a Resolução CEE nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013) consolidou normas sobre a Educação Especial na Educação Básica dentro do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O Guia de Orientação da Educação Especial foi o norteador dos serviços do Atendimento Educacional Especializado, sendo revogado com a publicação da vigente Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), que instituiu as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, abalizando a educação especial, inclusiva e o AEE.

A referida Resolução, no art. 19, conceitua o Atendimento Educacional Especializado como a utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos, promovidos nas diferentes modalidades, anos e níveis de ensino de forma complementar ou suplementar na formação do estudante da educação especial, garantindo o acesso ao currículo e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Entre os objetivos delineados para o Atendimento Educacional Especializado, a resolução destaca:

I - promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino; V - construir recursos de acessibilidades educacionais (Minas Gerais, 2020, p. 4).

Quanto aos serviços e profissionais do AEE previstos na resolução, para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, são elencados: a Sala de Recursos; o professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas; o Tradutor e Intérprete de Libras; e o Guia-Intérprete, cada qual com suas atribuições específicas.

Esquema 1 - Serviços e profissionais do AEE em Minas Gerais (2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação aos regentes de turma ou de aulas, a Resolução SEE nº 4.256/2020, em seu art. 8º, aponta as atribuições desses profissionais no processo educacional do público-alvo da educação especial:

I - Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula; II - Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial; III - Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado; IV - Trabalhar em parceria com os professores do

Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; V - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, há que se considerar a corresponsabilidade dos professores regentes com os profissionais do AEE, num trabalho colaborativo e efetivo, tendo em vista os direitos de aprendizagem tanto dos estudantes com deficiência quanto dos estudantes sem deficiência.

A resolução, em seu art. 13, propõe o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), estabelecendo-o como “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, p. 3), construído coletivamente por todos os atores do processo educacional, ou seja, professores, especialistas, professores do AEE, gestores, família e demais servidores envolvidos na escolarização do estudante. O PDI acompanha a trajetória escolar do estudante, tendo como base a história de vida, a avaliação diagnóstica, o planejamento e a avaliação final.

Porém, pela experiência desta pesquisadora em escola estadual, observa-se que a equipe pedagógica da escola e os professores não dispõem de tempo e recursos suficientes para a elaboração conjunta do PDI, ficando esta tarefa quase sempre sob a incumbência dos professores do AEE. Embora obrigatório e de grande valia para o acompanhamento pedagógico do estudante, o PDI, muitas vezes, se reduz ao cumprimento de mera formalidade, contrariando o que está previsto na resolução, na LDBEN e na Lei Brasileira de Inclusão. Percebe-se também que no trabalho conjunto dos professores regentes e profissionais do AEE, ainda persiste uma grande dificuldade de um trabalho articulado e colaborativo, com ganhos efetivos para o estudante.

Após a Resolução SEE nº 4.256/2020, foi instituída a Resolução SEE nº 4.496/2021 (Minas Gerais, 2021b), que dispôs sobre a organização e o funcionamento dos Creis, da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. O Crei é administrativamente vinculado a uma Escola Estadual com estrutura física adequada, com validação da respectiva Superintendência Regional de Ensino. Seu público-alvo é formado por professores e Especialistas da Educação Básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino, professores do Atendimento Educacional Especializado e gestores que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino.

O Crei tem como objetivos: oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação; orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual; apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional; auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis; orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços

escolares, visando à acessibilidade física dos estudantes; orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular; desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas; e promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021b, p. 1).

A estrutura da equipe de trabalho segue o anexo I da Resolução SEE nº 4.496/2021 (Minas Gerais, 2021b), sendo composta por um Coordenador; um Especialista em Educação Básica (EEB); um Professor de Educação Básica – Regente de Turma; um Analista da Educação Básica – Psicólogo; e um Analista da Educação Básica – Terapeuta Ocupacional. Sugere-se também a inclusão de um fonoaudiólogo e um psicopedagogo na composição da equipe. Ressalta-se que ainda não há como levantar evidências sobre a efetividade das ações do Crei na rede pública estadual, considerando o pouco tempo de implantação e a recente publicação da diretriz de organização e funcionamento, datada de 10/1/2023.

Nessa empreitada, para garantir um AEE de qualidade, é essencial, além de contar com professores especializados e devidamente formados, ter o suporte e o esforço da gestão escolar e do poder público em oferecer condições de trabalho, valorização dos profissionais, provimento de equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade, bem como espaço adequado para a sala de recursos. Isso significa alocar recursos para o financiamento da educação especial em cada escola de Minas Gerais e deste país.

Ademais, é necessário que se estabeleça um trabalho coletivo e colaborativo nas escolas entre os professores do AEE e os professores regulares, havendo uma articulação entre a sala de aula e o AEE. Essa interação deve possibilitar aos estudantes da educação especial, em conjunto com os demais, o acesso ao currículo, o recebimento de adaptações e ajustes necessários (não de forma empobrecida) e um Plano de Desenvolvimento Individual bem traçado, o que, em última análise, potencializa o processo ensino-aprendizagem para todos. O diálogo constante, o compartilhamento e a cooperação entre os membros da equipe – gestor, especialistas e professores – são imprescindíveis para a construção de uma escola inclusiva e comprometida com todos os seus estudantes, lembrando que “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos” (Schaffner; Buswell, 1999, p. 69).

Contudo, “para que o estudante com deficiência tenha a disponibilização de medidas de apoio no sistema educacional brasileiro, é essencial que ele esteja matriculado no AEE” (Tibyriçá, 2022, p. 41). Isso pode ocorrer na sala de recursos, onde recebe atendimento de profissionais especializados, com um PDI elaborado conforme suas necessidades específicas e

acesso a recursos e atividades adequados, desde que haja uma aceitação do estudante e dos seus responsáveis.

Há também que se considerar as políticas públicas enquanto propulsoras de programas, projetos e ações que assegurem os direitos das pessoas com deficiência. Isso envolve o papel do poder público, nos âmbitos federal, estadual e municipal, em garantir os direitos previstos na Constituição Federal e promover a universalização de direitos civis, políticos e sociais, otimizando recursos e serviços e impactando qualitativamente a vida dos cidadãos, especialmente aqueles em situação de desigualdade. As políticas inclusivas e as redes de apoio, nesse sentido, fazem toda a diferença na vida das pessoas com deficiência, desde que sejam asseguradas pelo Estado e pela sociedade como um todo.

3.3 PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO AEE

A evolução da educação especial no Brasil foi marcada pela ignorância, medo, preconceito, marginalização e segregação, que, durante séculos, mantiveram as pessoas com deficiências negligenciadas e afastadas do convívio social e das escolas.

A princípio e historicamente, a deficiência estava relacionada a castigos divinos, seres amaldiçoados, explicações sobrenaturais e forças ocultas, que segregavam ou excluía a pessoa com deficiência da sociedade. Aos poucos, o conceito de deficiência deixou de ser algo divino, ou místico, e passou a ser compreendido como um desvio biológico, seguindo o modelo biomédico e, posteriormente, o modelo social (Marchesan, 2017, p. 68).

A própria terminologia para se referir à pessoa com alguma deficiência mudou ao longo do tempo, historicamente e cronologicamente, de acordo com as concepções e visões de mundo de cada época. Antigamente, os termos “inválidos”, “excepcionais” e “defeituosos” eram aceitos, além de “deficiente”, “portador de deficiência”, “especial”, “com necessidades especiais” ou “aluno de inclusão”. A expressão recomendada atualmente é “pessoa com deficiência”, valorizando a pessoa e as suas diferenças.

A evolução conceitual do modelo biomédico para o modelo social, em que a pessoa é considerada de forma holística, abrangendo sua condição física, pessoal, social e relacional, e não apenas seus impedimentos e limitações, representa uma conquista pautada na Convenção da Organização das Nações Unidas (2006), que reverberou na Lei Brasileira de Inclusão.

Do ponto de vista conceitual, a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), introduziu um novo conceito de deficiência, que, historicamente construído de uma condição biológica e estigmatizada da pessoa, passa a ser entendido como um atributo associado às barreiras e limitações impostas na interação com o meio (físico e social). Isso significa que, quanto menos restritivo, excludente e capacitista o ambiente, mais acesso, adequações e oportunidades são proporcionados. Nessa concepção, conforme disposto no caput do artigo 2º:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, cap. I, art. 2º).

Ao reafirmar o modelo biopsicossocial, a LBI também expressa em seu art. 2º que:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação (Brasil, 2015, cap. I, art. 2º, parágrafo 1º, inc. I-IV).

De acordo com Milagres (2022), no modelo biopsicossocial de deficiência, são analisadas as perspectivas de saúde do ponto de vista biológico, individual, social e de participação. Não há um conceito fixo e imutável de deficiência, tendo em vista que a sua caracterização torna possível a ampliação ou restrição do dispositivo. Portanto, “contemporaneamente, a deficiência deve ser analisada como uma diferença, que em razão de sua interação com diversos fatores socioambientais, acarreta efetivamente prejuízo ao exercício pleno da vida pessoal e social do indivíduo” (Milagres, 2022, p. 64).

Em relação a essa abordagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que precede a LBI, considera, em seu art. 58, como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Paralelamente a essa discussão, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009a), que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, detalha em seu art. 4º o público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009a, p. 1).

No entanto, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, trazendo o termo “Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Em seu art. 1º, a lei considera a pessoa com TEA aquela portadora de síndrome clínica caracterizada da seguinte forma:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, art. 1º, parágrafo 1º, inc. I-II).

A lei supracitada também preconiza que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, art. 1º, parágrafo 2º).

No tocante à Resolução SEE nº 4.256/2020, de Minas Gerais, que define os estudantes público da educação especial, considera-se para efeitos do que dispõe a resolução:

I - Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. II - Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. III - Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, 2020, p. 1).

Os conceitos apresentados não têm a pretensão de esgotar a discussão e a interpretação dos dispositivos, mas busca propiciar um amparo legal e de proteção, para que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas em suas diferenças, deixando de ser invisibilizadas e passando a ser protagonistas de suas vidas.

Frente a todos os conceitos apresentados sobre o público da educação especial, é importante salientar que a educação especial na perspectiva inclusiva não diz respeito somente à pessoa com deficiência, mas diz respeito a todas as pessoas, sem exceção, orientada pelo direito universal à educação e pela equidade.

3.4 SALA DE RECURSOS, O ESPAÇO PRIORITÁRIO DO AEE

Com o avanço da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, enquanto política pública, a sala de recursos configurou-se como um espaço organizado voltado prioritariamente para o atendimento aos alunos da educação especial incluídos nas escolas comuns.

De acordo com a Portaria Normativa MEC nº 13/2007 (Brasil, 2007c, p. 1), a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais teve como objetivo “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. O Programa foi instituído pelo MEC/SECADI e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Essa iniciativa disseminou a instalação das Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições de ensino, fornecendo equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliários. Segundo o Ministério da Educação, de 2005 a 2013, foram implantadas 39.301 salas, distribuídas em 5.046 municípios do país.

Assim, a Sala de Recursos tornou-se o espaço prioritário do AEE, sendo conceituada “como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 2007c, p. 1). Conforme definição do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), as Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Numa concepção inclusiva, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que o AEE deveria ser realizado prioritariamente nas salas de recursos, conforme o art. 5º:

o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009a, p. 2).

A mesma resolução preconiza em seu art. 1º que:

os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009a, p. 1).

Sendo assim, o público-alvo da educação especial passa a ter o direito à matrícula e ao acesso às escolas comuns, em todos os níveis e modalidades da educação básica, com o Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno. As Salas de Recursos Multifuncionais passam a ser organizadas nas escolas comuns, dotadas de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na escolarização e aprendizagem, na eliminação de barreiras e na participação desses estudantes no ambiente escolar, cumprindo seu papel de viabilizadora da inclusão escolar.

Porém, tanto o AEE quanto a educação especial não podem se limitar à implantação e atuação das salas de recursos, reforçando a oposição entre ensino regular e ensino especial e comprometendo o trabalho colaborativo entre professor regente e o professor especializado (Bueno, 2016, p. 80). Há que se pensar, que além das salas de recursos, os estudantes necessitam do apoio no interior das salas de aula e nos demais espaços escolares. Mas como espaço próprio do AEE, a sala de recursos, por meio do professor especializado, é um dos serviços ofertados para que a inclusão escolar aconteça e seja bem sucedida.

O Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007d) trouxe informações e orientações para os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo

da educação especial matriculados no ensino regular. Podemos considerar que este programa foi um grande passo na efetivação de políticas públicas voltadas para os estudantes com deficiência, conjuntamente com outros programas e projetos, como os de formação de professores.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa objetivou apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Dentre as ações do programa propostas pelo MEC/SECADI, são mencionadas:

aquisição dos recursos que compõem as salas; informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; publicação dos termos de Doação; atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (Brasil, 2007d, p. 9).

No período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais sofreu alterações, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. De acordo com o Manual de Orientação (Brasil, 2010), as Salas de Recursos passaram a ser classificadas como de tipo I e tipo II, com as seguintes especificações:

Tabela 2 - Salas do Tipo I

(continua)

Quantitativo	Especificação do conjunto Tipo I
02	Computadores
02	Estabilizadores
01	Impressora laser
01	Scanner
01	Teclado com colméia
01	Mouse
01	Acionador de pressão
01	Laptop
01	Software de Comunicação Aumentativa e Alternativa
01	Material dourado
01	Tapete alfabético encaixado
01	Memória de numerais
01	Alfabeto Braille
01	Quebra-cabeças sobrepostos

01	Dominó de animais em Libras
01	Dominó de frutas em Libras
01	Dominó tátil
01	Memória tátil
01	Dominó de associação de ideias
01	Dominó de associação de frases
01	Bandinha rítmica
01	Sacolão criativo
01	Esquema corporal
01	Lupa eletrônica
01	Kit de lupas manuais
01	Plano inclinado – Suporte leitura
01	Mesa redonda
04	Cadeiras
02	Conjuntos de mesa para computador e cadeira
01	Armário
01	Mesa para impressora
01	Quadro Branco

Fonte: Brasil (2010).

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme descrito na Tabela 3:

Tabela 3 - Salas do Tipo II

Quantitativo	Especificação do conjunto Tipo II
01	Impressora Braille – pequeno porte
01	Máquina de datilografia Braille
02	Regletes de Mesa
04	Punção
02	Soroban
02	Guia de Assinatura
01	Globo Terrestre Tátil
01	Kit de Desenho Geométrico
01	Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010).

Em conformidade com o Manual de Orientação (Brasil, 2010), a entrega dos itens para a composição da Sala de Recursos ocorreu diretamente nas escolas seguindo os procedimentos descritos no documento. Porém, há que se destacar que os recursos e materiais mencionados não são suficientes e podem ser complementados de acordo com as diferentes faixas etárias, tipos de deficiência e necessidades.

De acordo com Bueno (2016, p. 78), após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a oferta de Sala de Recursos Multifuncionais fez com que o número de matrículas no AEE mais que duplicasse. Do ponto de vista do acesso, nota-se ampliação e crescimento, porém é necessário refletir sobre o impacto dessas políticas, questionando até que ponto elas foram capazes de superar as concepções

anacrônicas de integração escolar ou se acabaram por reforçar a centralidade das ações sobre a deficiência (sem modificar o ambiente escolar), mantendo práticas excludentes e a organização convencional da escola.

No que tange à Sala de Recursos no contexto da rede estadual de Minas Gerais, a Resolução SEE nº 4.256/2020, no art. 21, define que

a Sala de Recursos caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum ofertado exclusivamente para estudantes públicos da educação especial, matriculados em escolas comuns em quaisquer níveis de ensino (Minas Gerais, 2020, p. 5).

A finalidade da Sala de Recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição e oferecimento de atividades de enriquecimento curricular, além do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial (Minas Gerais, 2020, p. 2). De acordo com o art. 22, “a oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, p. 5).

A matrícula na Sala de Recursos é ofertada na própria escola ou em outra escola comum, podendo ser atendidos de 8 a 20 alunos no contraturno, conforme autorização da SRE e disponibilidade de espaço físico. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, e a frequência é determinada pelo professor da sala de recursos.

No entanto, é importante observar que, para atender, por exemplo, 18 estudantes, o professor da Sala de Recursos, com carga horária de 16 horas semanais, teria que prestar o atendimento em grupos, o que nem sempre é produtivo, levando em conta as especificidades de cada estudante, ou atender individualmente pelo período de 50 minutos a 1 hora semanal, o que também é pouco efetivo. O critério de atendimento no contraturno também é outro entrave da sala de recursos, uma vez que nem todos os estudantes, dependendo de suas famílias, podem comparecer no contraturno, devido a diversas razões.

Há também que se considerar um dos principais equívocos do trabalho da sala de recursos na escola, muitas vezes confundido como reforço escolar. Em vista disso, os professores da sala de recursos com os gestores precisam firmar posição de que esse espaço é pertencente aos estudantes com deficiência e, como tal, é um direito deles, cuja finalidade não condiz com o reforço escolar. Cabe ao gestor e à equipe pedagógica organizarem o reforço

escolar com outros professores da escola e em outros espaços, para que os estudantes com dificuldades de aprendizagem também tenham o devido atendimento e o apoio pedagógico de que necessitam.

Outra questão igualmente importante é a conscientização das famílias sobre seu papel e participação nesse processo. Como parceiras e responsáveis pela frequência do estudante à escola e aos atendimentos, as famílias devem estabelecer um vínculo de apoio e confiança com o professor da sala de recursos e os estudantes com deficiência. No entanto, algumas famílias recusam o atendimento, por razões que muitas vezes não são explicitadas.

Além dos ganhos que a Sala de Recursos oferece aos estudantes público da educação especial e sua relevância na viabilização de uma educação inclusiva, estudos de Bueno (2016); Baptista (2011); Glat e Pletsch (2012); e Kassir e Rebelo (2018) revelam algumas limitações no seu funcionamento. Por vezes, o trabalho é centrado nas dificuldades e limitações dos estudantes, e não em suas potencialidades; há uma polaridade entre os professores, cuja interlocução entre o professor regente e o professor do AEE é restrita e pouco colaborativa; os alunos, mesmo incluídos, continuam exclusivamente sob a responsabilidade dos professores do AEE e excluídos no contexto da sala de aula, sem o devido acesso ao currículo, à aprendizagem e à participação; o atendimento no contraturno é uma dificuldade para o estudante e suas famílias; e o estudante que tem acesso ao AEE quase sempre carrega esse estigma.

Em síntese, a sala de recursos é considerada o *locus* prioritário do AEE, um espaço que deve ser legitimado para os estudantes público da educação especial. Este espaço deve ser um lugar de acolhimento, de celebração das diferenças, de aprendizagem, de cooperação e de escuta, e, como tal, deve ser uma das prioridades da gestão escolar. Nesse sentido, destaca-se a importância de um olhar individualizado para cada estudante (por meio de estudos de caso, por exemplo) e um trabalho colaborativo, envolvendo os professores do AEE e os regentes, na busca das melhores estratégias e medidas de suporte e apoio, em que o envolvimento da família e da rede de apoio também são primordiais.

3.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PARA O AEE

Para início de reflexão sobre a base da formação do professor de Educação Especial no Brasil, que em sua trajetória passou por transformações de acordo com a política educacional,

consideramos alguns pontos de discussão no que se refere à habilitação (nível) e ao lugar dessa formação. Alguns teóricos, como Bueno (1999), Garcia (2013) e Michels (2017), dedicaram-se ao estudo desse tema tão pertinente a esta pesquisa.

Com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, a formação de professores para a Educação Especial foi elevada ao nível superior (Bueno, 1999), tornando-se uma habilitação específica do curso de Pedagogia a partir de 1972, com a criação de habilitações específicas nas áreas das deficiências. Anteriormente, esses profissionais eram formados como professores primários e se aperfeiçoavam ao longo do exercício da profissão ao lidar com os alunos, além de buscarem cursos de curta duração em instituições especializadas (Garcia, 2013, p. 112).

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, cap. V, art. 58, inc. III) preconizou que os sistemas de ensino assegurem “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”, e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior para a educação bilíngue de surdos, conforme o art. 60-B. Sendo assim, a lei reiterou a possibilidade da formação em nível médio ou superior para o atendimento especializado.

Em 2006, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2006), que instituiu as diretrizes para os cursos de Pedagogia, as habilitações nesse curso foram extintas. Como aponta Garcia (2013), esse dispositivo reforça o impasse sobre o lócus de formação do professor de educação especial, abrindo-se a possibilidade dos cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu e a disseminação desses cursos por instituições privadas.

Lançado em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) possibilitou a criação de cursos de licenciatura em educação especial em algumas universidades públicas, resultando na retomada da formação em educação especial no nível de graduação (Garcia, 2013, p. 113).

Com base no exposto, voltamo-nos para as considerações de Michels (2017, p. 38) acerca da dualidade da formação do professor de educação especial, vista como um subsistema.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu, em seu art. 18, dois tipos de professores que podem atender pedagogicamente os estudantes desse foco: o “professor capacitado” e o “professor especializado”.

§ 1º São considerados *professores capacitados* [...] 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. § 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, adequadas aos atendimentos 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 (Brasil, 2001c, p. 5).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a, p. 17), “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”, possibilitando sua atuação no AEE.

No mesmo sentido, o art. 12 da Resolução CNE nº 4/2009 (Brasil, 2009a, p. 3) afirma que, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. As atribuições do professor do AEE são definidas no art. 13:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – Elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – Estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009a, p. 3).

No âmbito do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a, 4.3), a meta 4 traz a estratégia 4.3, que visa “fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento

educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”. Já a estratégia 4.13 prevê a ampliação dos profissionais da educação para o atendimento dos estudantes da educação especial em seu processo de escolarização:

apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Brasil, 2014a, 4.13).

A meta 15 do Plano Nacional de Educação, 2014-2024, que trata da formação na área de atuação via regime de colaboração e política específica, visa assegurar que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014a).

Os documentos oficiais citados corroboram a formação especializada, além da formação inicial. Historicamente, a formação dos professores da educação especial e do AEE no Brasil em nível superior foi constituída, inicialmente, nos cursos de Pedagogia e posteriormente por meio de cursos de licenciatura em educação especial, admitindo-se também os cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação em cursos de especialização lato-sensu, tanto presenciais quanto a distância.

O dilema apontado por Bueno (1999) entre a formação do professor generalista e professor especialista esteve presente nos debates educacionais, muitas vezes de forma equivocada, mantendo o dualismo e uma dicotomia entre o professor da educação especial e os professores das classes comuns do ensino regular.

É profícuo o debate sobre a formação (inicial e contínua) do professor da educação especial e do AEE, por vezes aligeirada e precária, por meio de cursos de curta duração, a distância e de baixo custo, sem o devido incentivo e frente à diversidade dos estudantes presentes nas escolas. “Vale reforçar que esse problema afeta tanto os professores do ensino comum, quanto os da Educação Especial que deveriam lhes dar suporte” (Glat, 2018, p. 11).

Nesse sentido, Kassar (2014, p. 2020) aponta para a questão dos impactos da privatização do ensino superior e a chamada massificação por meio de cursos não presenciais, que contribuem para a precarização da formação docente:

numa análise da formação do professor para a escolaridade dos alunos foco da educação especial deve levar em conta diferentes aspectos que transcendem questões

específicas desse campo de estudos, como os impactos da privatização do ensino superior, como verificado fortemente nas regiões Sudeste e Sul, e uma “massificação” do ensino, através de cursos não presenciais oferecidos pelas universidades públicas (através da UAB) e por instituições privadas.

Glat (2018) alimenta a discussão e propõe uma formação diferenciada, ressaltando que a formação do profissional da educação especial precisa tomar uma dimensão mais humanista, reconhecendo as pessoas com deficiências como sujeitos capazes de construir conhecimentos e desenvolver-se cognitivamente, acadêmica e socialmente, dados os suportes e as oportunidades adequadas. “Em outras palavras, ser protagonistas da própria vida, em cada fase, na medida de suas possibilidades, de acordo com as circunstâncias, como os demais” (Glat, 2018, p. 10).

A LBI, em seu art. 28, inciso XI, estabelece que é responsabilidade do poder público assegurar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. XI), além de prover profissionais de apoio escolar, conforme estabelece o inciso XVII. Porém, sabemos da resistência de governantes e gestores em oferecer e manter estes profissionais nas escolas, e fomentar sua formação, sendo um campo de lutas para as famílias, profissionais e grupos sociais, inclusive em instituições privadas.

Sobre a formação, Nóvoa (2019) provoca uma reflexão ao afirmar que precisamos superar três silêncios que têm marcado o período de indução profissional, isto é, de iniciação e de introdução numa dada profissão:

- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; - o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; - o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas (Nóvoa, 2019, p. 200).

O autor defende que esse período de transição entre o tempo de formação inicial e a prática profissional é fundamental no modo como cada um se torna professor, no modo como vamos viver a vida no ensino. Essa é uma premissa tanto para a formação dos professores regentes como para os professores do AEE, em que a escola e a universidade precisam ser um espaço de formação.

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver

fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (Nóvoa, 2019, p. 207).

Perante o exposto, a tríade – formação (inicial e contínua), prática profissional (e saberes decorrentes) e políticas públicas – é a base para inspirar novos projetos e iniciativas de formação.

3.6 OS PROFISSIONAIS DO AEE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Em Minas Gerais, a Resolução SEE nº 4.256/2020 regulamentou os cargos e definiu as atribuições dos professores do AEE, conforme disposto no art. 9º:

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes; III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial; V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Minas Gerais, 2020, p. 2).

A referida resolução inicia a Seção I caracterizando a Sala de Recursos, onde o professor especializado atende no contraturno os estudantes da educação especial, em turmas compostas de 8 a 20 alunos. Compete ao professor da Sala de Recursos elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Pae), identificando as necessidades educacionais dos estudantes, os recursos necessários, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento (Minas Gerais, 2020, p. 5).

Outro profissional presente nas escolas estaduais é o professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, que tem a função de apoiar o processo de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista matriculado na escola comum, sendo autorizado pela SRE um professor para até três estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e da mesma turma. São estudantes que

necessitam de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2020, p. 5). O professor ACLTA é um mediador da aprendizagem dos estudantes, uma vez que favorece o acesso ao currículo, a participação e a permanência destes alunos, por meio de adaptações e recursos adequados, em colaboração com os professores regentes.

Já o intérprete educacional, que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum, tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos estudantes surdos à educação. A regra é de 1 profissional para acompanhar até 15 estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e da mesma turma, num trabalho conjunto com os professores regentes (Minas Gerais, 2020, p. 6).

O Guia-Intérprete é autorizado para cada aluno surdocego. Esse profissional ocupa o cargo de professor na rede estadual e exerce a função de mediador comunicativo do estudante surdocego, transmitindo-lhe todas as informações fidedignas e de forma compreensível durante o processo educacional, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola (Minas Gerais, 2020, p. 6), além de mapear e identificar as adaptações necessárias.

Esses profissionais do AEE ocupam o cargo de professor da educação básica, sendo a grande maioria com contratos temporários, o que, muitas vezes, gera a descontinuidade no atendimento aos estudantes. Além disso, as escolas enfrentam dificuldades no processo de convocação desses profissionais, pois precisam obter autorização prévia da SRE, que geralmente não ocorre no início do ano devido a procedimentos operacionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu art. 3º, inciso XIII, menciona o profissional de apoio escolar (profissão ainda não regulamentada), que, no caso, exerce as seguintes funções:

atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, cap. I, art.3º, inc. XIII).

Na rede estadual de ensino, essas funções são exercidas por um ASB, que acompanha o estudante com deficiência que necessita desse tipo de apoio nas atividades de vida diária. São

profissionais que contribuem, por exemplo, com estudantes que possuem impedimentos físicos e intelectuais, visando à superação das barreiras no ambiente escolar.

Quanto à habilitação e à formação especializada, a legislação de Minas Gerais, Resolução SEE nº 4.920/2023 (Minas Gerais, 2023c), preconiza que, para atuar no Atendimento Educacional Especializado nas funções de Tradutor e Intérprete de Libras, de Guia-Intérprete, de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, na Sala de Recursos e nas atividades desenvolvidas no CAP e CAS, o candidato deverá comprovar a habilitação/escolaridade exigidas no Quadro 1 do Anexo I da referida resolução, o qual está transcrito no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Habilitação/escolaridade – Resolução SEE nº 4.920/2023

Critérios para classificação		
Habilitação/Escolaridade		Comprovante
1º	Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior ou Educação Especial	Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acrescida do histórico escolar
2º	Licenciatura plena nas demais áreas do conhecimento	Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acrescida do histórico escolar
	Bacharelado ou tecnológico acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), em qualquer área do conhecimento	Diploma ou certificado do curso de formação pedagógica
3º	Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento	Diploma registrado
4º	Bacharelado ou tecnológico em qualquer área do conhecimento	Autorização Temporária para Lecionar (ATL)
		1ª prioridade
5º	Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura em qualquer área do conhecimento	Autorização Temporária para Lecionar (ATL)
		2ª prioridade
6º	Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos 3 (três) últimos, em curso de licenciatura em qualquer área do conhecimento	Autorização Temporária para Lecionar (ATL)
		3ª prioridade
7º	Matrícula e frequência a partir do 3º período em curso de bacharelado ou tecnológico, em qualquer área do conhecimento	Autorização Temporária para Lecionar (ATL)
		4ª prioridade
8º	Curso Normal em Nível Médio – Habilitação Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Autorização Temporária para Lecionar (ATL)
		5ª prioridade
9º	Curso de Ensino Médio (concluído) – Exclusivamente para candidatos à função de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS)	Autorização Temporária para Lecionar (ATL)
		6ª prioridade

Fonte: Minas Gerais (2023c).

Além da habilitação/escolaridade exigida, o candidato deverá comprovar a formação especializada, conforme Anexo I, item 4, da Resolução SEE nº 4.920 (Minas Gerais, 2023c, p. 5), de acordo com a função pleiteada.

Quanto aos cursos de formação de professores em exercício, a Resolução SEE nº 4.256/2020 salienta que a Formação Continuada será ofertada pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva, mediante os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais, Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva, Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino, cujos certificados são emitidos pela Escola de Formação (Minas Gerais, 2020, p. 7). Esses cursos de formação são oferecidos regularmente e são direcionados aos professores do AEE e demais professores das escolas.

A Figura 5 traz como exemplos alguns cursos oferecidos pelo Crei, com certificados expedidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores.

Figura 5 - Divulgação de cursos do Crei



Fonte: Minas Gerais (2024c).

Além das possibilidades elencadas acima, vale destacar o Projeto Trilhas de Futuro Educadores, um projeto robusto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e à distância por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, de acordo com os requisitos estabelecidos pela Resolução SEE nº 4834/2023.

É imperioso destacar que a formação inicial ou continuada, tanto dos profissionais do AEE quanto da equipe escolar não pode ser precarizada, ou corre-se o risco de tornar-se mais uma barreira para a efetivação de uma educação inclusiva. A partir do momento que conhecimentos são socializados, experiências são vivenciadas e compartilhadas, interesses e ideais convergem, redes de apoio se formam e a prática é ressignificada e se transforma.

No entanto, a formação também se dá na práxis, nos saberes docentes e na relação aluno-professor, no olhar atento, nas interações e no processo permanente de aprender no dia a dia. Não há modelos e receituário; muitas vezes, o próprio aluno indicará o caminho, que aliado às referências teóricas, ao conhecimento e à experiência do professor, abre possibilidades para uma prática mais assertiva.

Nessa perspectiva, a presença e o papel dos profissionais com formação especializada nas escolas não podem se restringir a espaços e aos limites da deficiência. Pelo contrário, eles devem contribuir para um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo, tendo como plano de fundo a defesa de direitos e possibilitando ao estudante com deficiência o acesso ao conhecimento escolar e sua plena participação no processo educativo.

De fato, Minas avança na implementação da política educacional inclusiva, e a cada ano o número de estudantes da educação especial na rede pública aumenta. À vista disso, a formação e a profissionalização dos professores e profissionais do AEE, tanto inicial quanto contínua, em seu espaço e tempo, precisam ser valorizadas e fomentadas, tanto no plano individual quanto no coletivo. Isso é essencial para que esses profissionais possam responder efetivamente a essa demanda e seus desafios, e também para que sejam respeitados e mais bem recompensados.

3.7 A IMPLEMENTAÇÃO DO AEE NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de políticas, enquanto referencial teórico para análise das políticas educacionais, nos permite uma análise crítica da trajetória dessas políticas, desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática (Mainardes, 2006, p. 48). Baseada nos trabalhos de Richard Bowe e Stephen Ball, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, essa abordagem ganhou repercussão no Brasil nos anos 2000, despertando o interesse de pesquisadores brasileiros, especialmente no campo da Educação.

Inicialmente, os autores propuseram um ciclo contínuo composto por três contextos que se inter-relacionam: o contexto da influência (que envolve disputas, interesses e intenções); o contexto da produção de texto (o texto escrito e formalizado) e o contexto da prática (a interpretação, implementação e materialização). Mainardes (2018, p. 12) enfatiza que “a utilização da abordagem do ciclo de políticas pressupõe uma caracterização (descrição) clara e objetiva da política investigada” e demanda uma quantidade de dados. O pesquisador aponta também que as políticas não são “implementadas”, mas que há interpretações, traduções e recriações, decorrentes dos atores envolvidos no contexto da prática.

Partindo do pressuposto de que o Atendimento Educacional Especializado é uma política educacional direcionada às pessoas com deficiência, em defesa dos direitos das minorias, é necessário um olhar mais detido sobre o contexto da prática, ou seja, da implementação do AEE por seus atores e como essa política se concretiza e reverbera no âmbito escolar. Em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball discorre sobre o que qualifica como a teoria da *atuação em políticas*:

o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Assim, a pesquisa considera relevante a percepção e a interpretação dos analistas educacionais das SREs, que atuam no contexto da prática, ou seja, os que estão envolvidos nos

processos de tomada de decisão e levam o texto da política à prática. Isso envolve a compreensão da materialização da política educacional direcionada às pessoas com deficiência, seus efeitos no cotidiano das escolas e suas implicações para os estudantes público da educação especial.

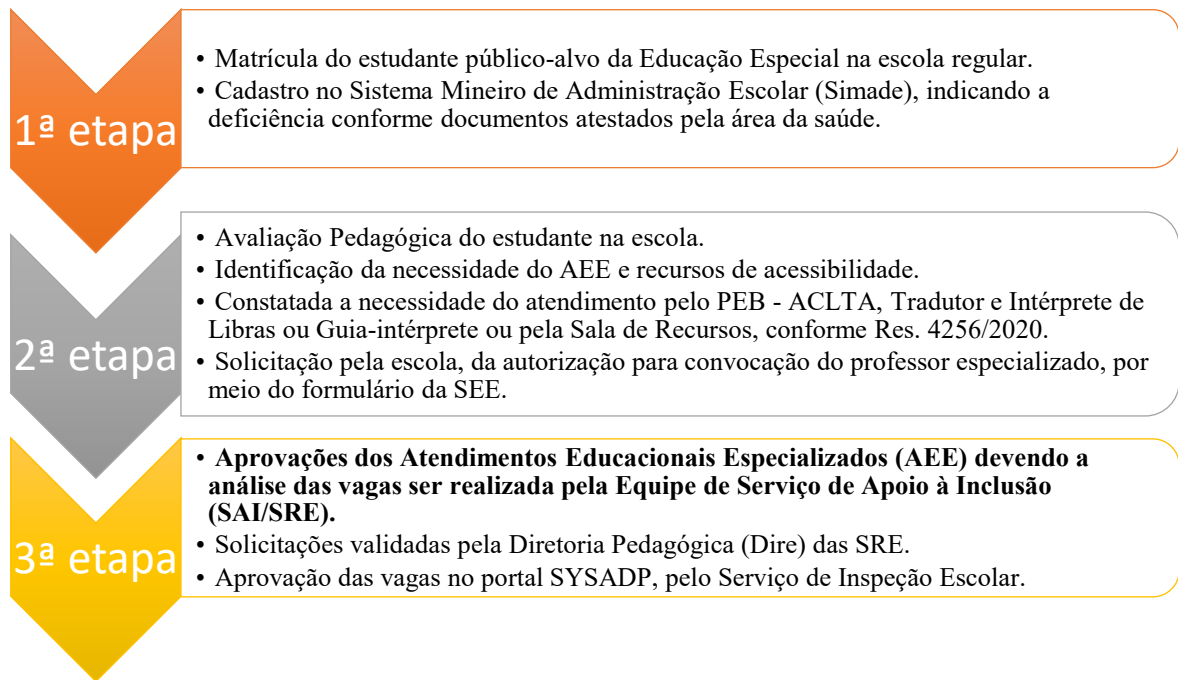
Nesse sentido, de acordo com o pesquisador Mainardes, o contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político, que envolve o contexto de influências, suas resistências e disputas; o contexto da produção do texto (no caso, a resolução); e o próprio contexto da prática ao ser reinterpretada pelos profissionais com todas as suas complexidades.

Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006, p. 53)

Assim, o presente estudo se propõe a levantar hipóteses de como os analistas educacionais interpretam, atuam, colocam em prática e materializam a política, especificamente a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). Isso levando em conta suas exigências, dispositivos, condições e recursos disponíveis, respondendo pelas demandas do AEE das escolas, no contexto da Superintendência Regional de Ensino de Varginha.

Considerando o processo de autorização do AEE, conforme diretrizes da SEE, o Esquema 3, a seguir, apresenta o detalhamento do papel das escolas, dos analistas educacionais e da SRE na viabilização do AEE para os estudantes da educação especial matriculados nas escolas estaduais. Constata-se que são etapas interdependentes, que envolvem a equipe gestora, os professores da escola, o estudante e sua família, além dos analistas educacionais da Equipe SAI, diretor pedagógico e inspetores escolares da SRE, observadas as diretrizes da educação especial na rede estadual (Minas Gerais, 2020).

Esquema 3 - Etapas para a implementação do AEE



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por esse viés, vale dizer que, ao deliberarem sobre o AEE nas escolas, os analistas educacionais da SRE atuam na concretização da política. Eles se baseiam na avaliação dos estudantes e na análise das vagas solicitadas pela escola para a convocação dos profissionais do AEE, ou seja, “são protagonistas da política, mas sua atuação nem sempre é coerente. Eles realizam o que podem dentro dos limites que lhes são impostos de acordo com recursos disponíveis” (Marcondes; Freund; Leite, 2017, p. 1032). Resta saber quais são as condições e os limites dessa atuação.

No contexto desse processo de implementação do AEE na rede estadual, pode ocorrer o desencadeamento de ações judiciais, por exemplo, quando há recusa do AEE, não observância dos princípios legais ou violações dos direitos das pessoas com deficiência. Nesses casos, o Poder Judiciário é acionado, envolvendo o olhar específico de juízes, defensores públicos, promotores de justiça e advogados. Trata-se de um tema arrevesado, que ultrapassa as delimitações desta pesquisa, podendo ser discutido em novos estudos.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM DIAGNÓSTICO DO BRASIL E DO ESTADO DE MINAS GERAIS

A pior deficiência é a deficiência da alienação, do silêncio, que leva os membros de uma sociedade que têm olhos, ouvidos, cérebro em perfeitas condições, enfim corpos biologicamente perfeitos, a não verem, a não ouvirem, a não atenderem e nem pensarem nas necessidades dos seres humanos.

Roberta Gaio

Neste capítulo, para dialogar com os apontamentos e bases teóricas da pesquisa, trazemos alguns indicadores educacionais do Censo Escolar divulgados pelo MEC e pelo Inep. Também utilizamos dados da Pesquisa Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais, realizada em 2019 pelo IBGE, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Pessoas com deficiência 2022 (PNAD Contínua).

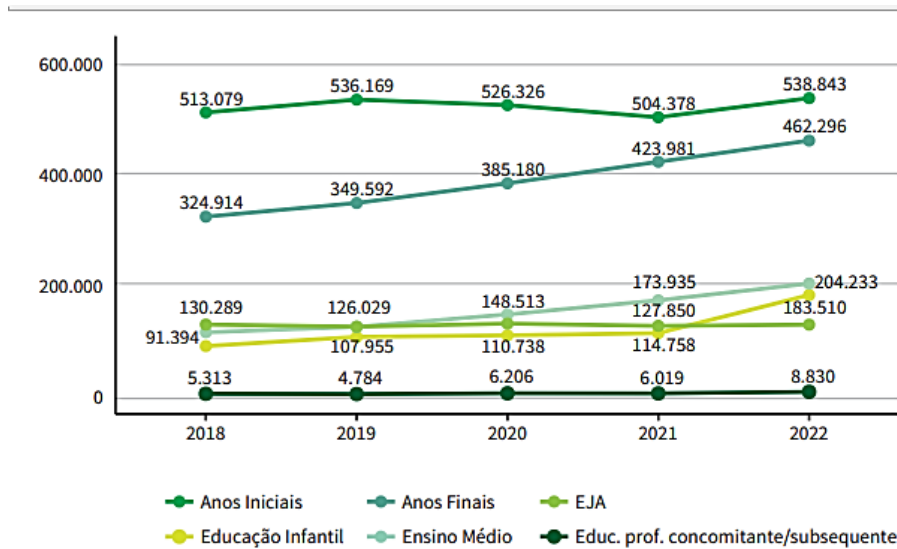
Os indicadores expressos em números e dados confiáveis buscam representar algum recorte da realidade, por isso são a base do monitoramento de políticas públicas. São instrumentos de mensuração e monitoramento, de modo que aportam maior transparência e responsabilização nas ações e programas, bem como podem possibilitar a construção de parâmetros e informações sobre a eficiência e efetividade das políticas implementadas. Ademais, podem indicar a criação de novas políticas e ações bem como apoiar os agentes públicos em suas tomadas de decisões.

Os dados e informações apresentados neste capítulo revelam o fosso existente entre as pessoas com deficiência e aquelas sem deficiência, que se acentua perante as desigualdades e marcadores sociais existentes no país. Além disso, evidenciam os avanços em termos de ampliação das matrículas de pessoas com deficiência na rede pública.

4.1 INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar (Inep, 2023, p. 36) divulgado pelo MEC e Inep, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento expressivo de 29,3% em relação a 2018. O maior número de matrículas está no ensino fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas. Ao analisar o crescimento no número de matrículas entre 2018 e 2022, observa-se que o avanço mais significativo ocorreu na educação infantil, com um acréscimo de 100,8%, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino (2018-2022)

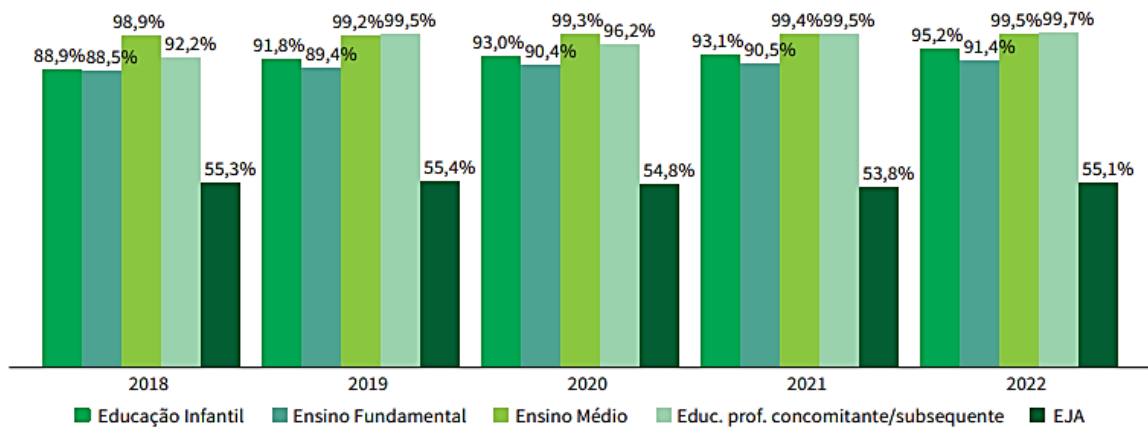


Fonte: Inep (2023).

Ademais, o percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino ao longo dos anos. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2022.

A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,7%, seguida do ensino médio, com 99,5%. Entre 2018 e 2022, o maior aumento proporcional de alunos incluídos ocorreu na educação profissional subsequente/concomitante, um acréscimo de 7,5 p.p.

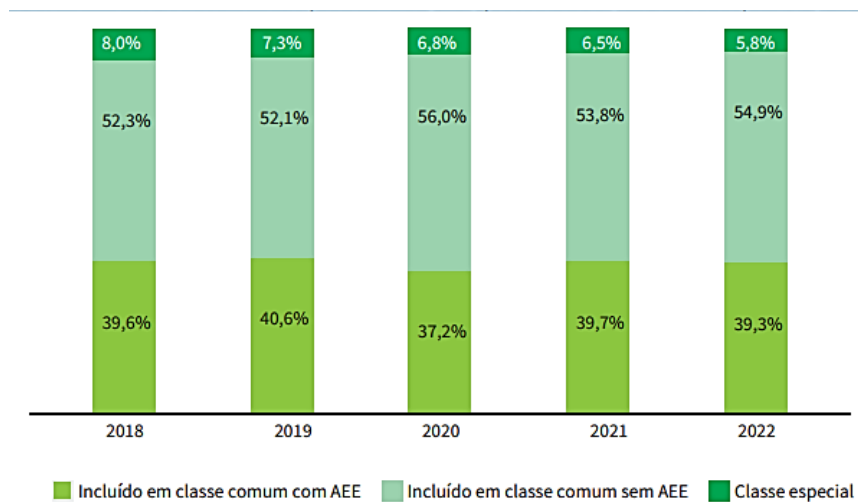
Gráfico 4 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, TGD ou altas habilidades, incluídos em classes comuns (2018-2022)



Fonte: Inep (2023).

Em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92%, passando para 94,2% em 2022, correspondendo a um aumento de 2,2 p.p., porém ainda não alcançando a universalização. O percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE passou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022 (Inep, 2023, p. 36), ou seja, houve uma queda no oferecimento do AEE para estudantes incluídos, como aponta o Gráfico 5 a seguir. Entretanto, não há clareza sobre o motivo de o aluno não receber o atendimento do AEE, se é por falta de oferta ou se o aluno não necessita mais dele para acesso à educação e aprendizado escolar.

Gráfico 5 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade, com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas (2018-2022)



Fonte: Inep (2023).

Esses dados evidenciam que o acesso e/ou oferta do atendimento educacional não foi universalizado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme preconiza a estratégia 4.4 da meta 4 do Plano Nacional de Educação:

garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (Brasil, 2014a, 4.4).

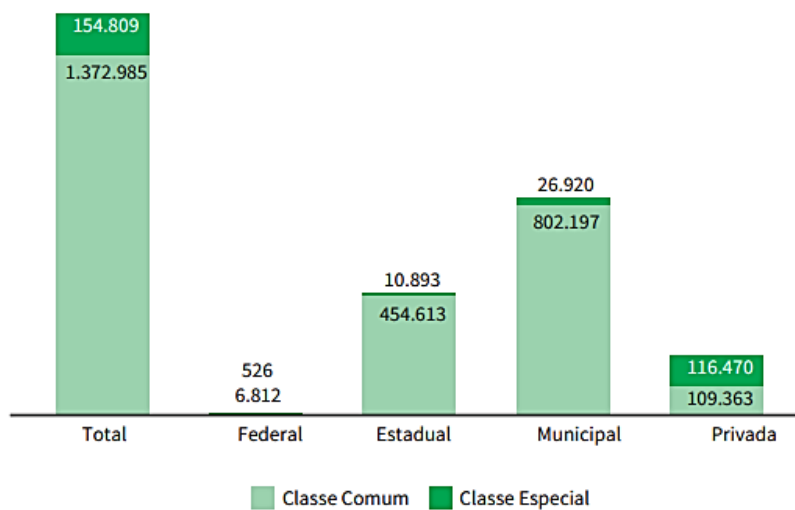
No entanto, nota-se que apenas 39,3% dos estudantes incluídos em classe comum possuem AEE, havendo um decréscimo em relação aos 39,7% de 2018, ou seja, temos um longo caminho pela frente para a universalização do AEE em nosso país.

O balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2022) sobre o monitoramento da meta 4 do Plano Nacional de Educação revela que há graves problemas relacionados à falta de informação, lacunas sobre o tema e até mesmo à exclusão de dados devido à falta de detalhamento, impactando na avaliação educacional e na formulação das políticas públicas que atendam às necessidades dessa população.

Em se tratando da expansão do número de matrículas dos estudantes público da educação especial em classes comuns, observa-se um aumento significativo. Nesse contexto, há que se considerar a ressonância das políticas públicas, incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que impulsionaram a inclusão das pessoas com deficiência, com a oferta do AEE.

Ao compararmos a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes estadual (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. No entanto, na rede privada, a realidade ainda é diferente: do total de 225.833 matrículas da educação especial, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns, conforme aponta o Gráfico 6.

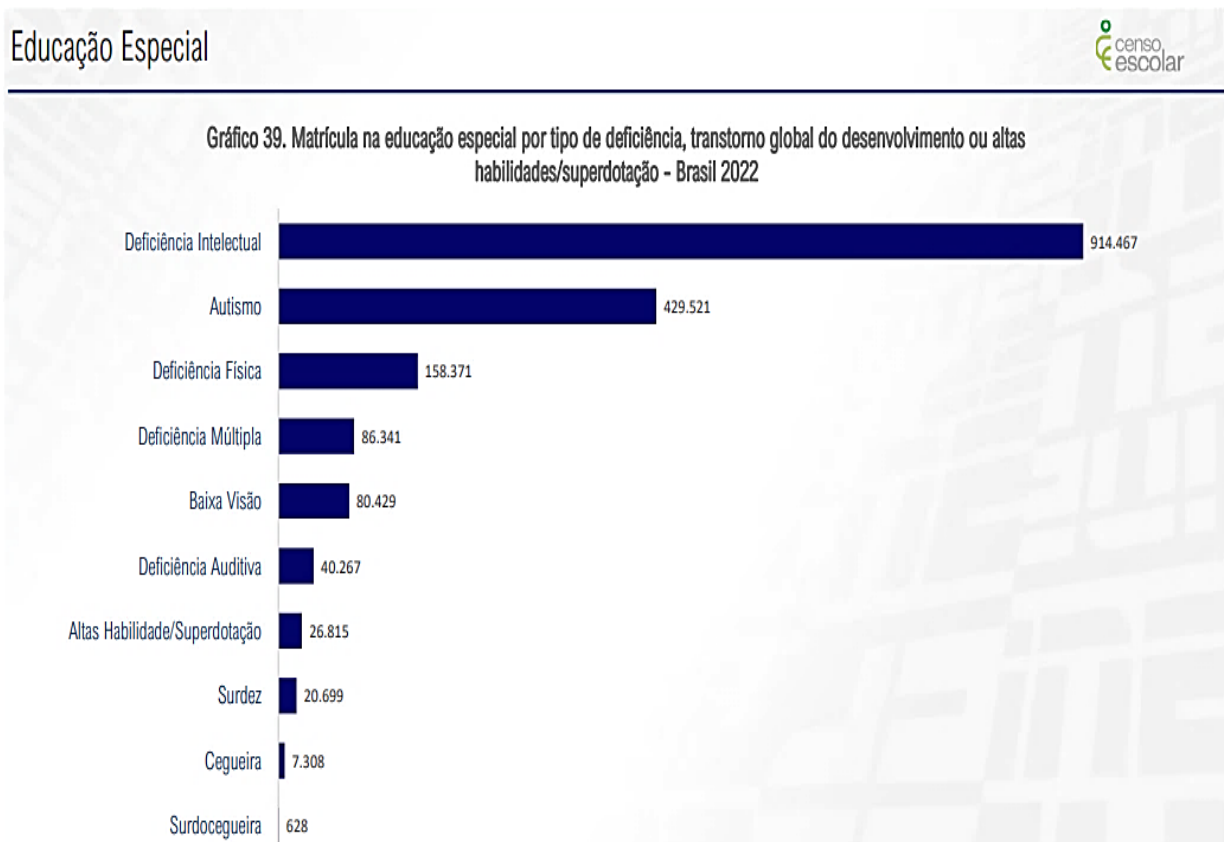
Gráfico 6 - Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo dependência administrativa (2022)



Fonte: Inep (2023).

Quanto à matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o Gráfico 7, a seguir, aponta uma grande maioria de deficientes intelectuais, seguidos dos autistas. A título de informação, a partir de 2019, o autismo passou a ocupar a segunda colocação em termos de maior incidência, conforme dados do Censo Escolar.

Gráfico 7 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação (2022)



Fonte: Inep (2023).

Ao analisar a evolução das matrículas da educação especial nas etapas de ensino, tanto em classes especiais e escolas exclusivas quanto em classes comuns, é evidente o avanço da inclusão deste público em todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Ao menos em termos de acesso, o país tem conquistado patamares crescentes.

De fato, houve um salto de 63,5% no número de matrículas de estudantes da educação infantil. Já no ensino fundamental, em 12 anos, tivemos um aumento de 140,6% em alunos incluídos no ensino comum. Mas foi no ensino médio que observamos a maior evolução, com um salto de 633,48%, passando de 27.695 matrículas em 2010 para 203.138 em 2022.

Quanto ao percentual de alunos de educação especial incluídos por etapa de ensino nos estados brasileiros em 2022, os dados apontam que alguns estados atingiram a inclusão de 100% em todas as etapas. No entanto, essa realidade não se constata em Minas Gerais, cujos índices são de 91,8% na educação infantil, 89,3% no ensino fundamental e 99,3% no ensino médio. O número significativo de alunos incluídos no ensino médio pode ser atribuído ao fato de que

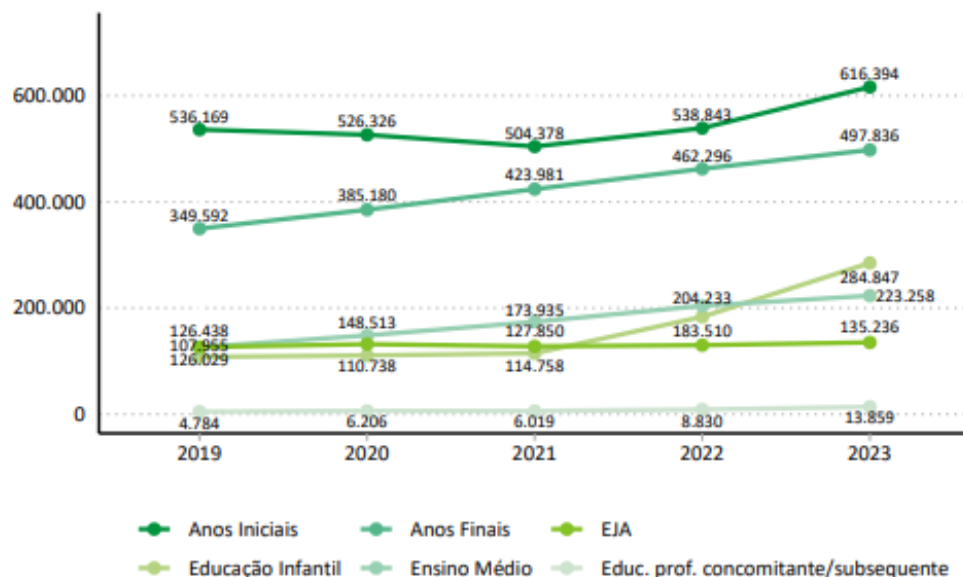
muitas instituições privadas especializadas não oferecem o ensino médio, o que é um dever do Estado. Gradativamente, e cada vez mais, estudantes com deficiência chegam ao ensino médio.

4.1.1 Dados recentes do Censo Escolar (2023)

De acordo com os dados preliminares do Censo Escolar 2023 divulgados pelo Inep em fevereiro desse ano, foram registrados ao todo 47,3 milhões de estudantes no país, considerando todas as etapas educacionais da educação básica, distribuídos em 178,5 mil escolas.

O número de matrículas da educação especial chegou a 1.771.430 em 2023, registrando um aumento de 41,6% em relação a 2019. A maior concentração dessas matrículas está no ensino fundamental, com 62,9% (1.114.230), e a maior proporção de alunos incluídos encontra-se no ensino médio, com 99,5%.

Gráfico 8 - Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades (2019-2023)



Fonte: Inep (2024).

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar (INEP, 2023), o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradativamente na maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em

classes comuns em 2023. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com 99,5%. O maior aumento proporcional de alunos incluídos entre 2019 e 2023 ocorreu na educação infantil, o que corresponde a um acréscimo de 4,8 p.p.

De acordo com a pesquisa estatística, ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2% em 2022 para 95% em 2023. O percentual de alunos incluídos em classes comuns com acesso às turmas de AEE passou de 40,6% em 2019 para 42% em 2023, sendo considerado o melhor índice do período. Esse é um importante indicador, que revela que as políticas educacionais de inclusão estão avançando em nosso país.

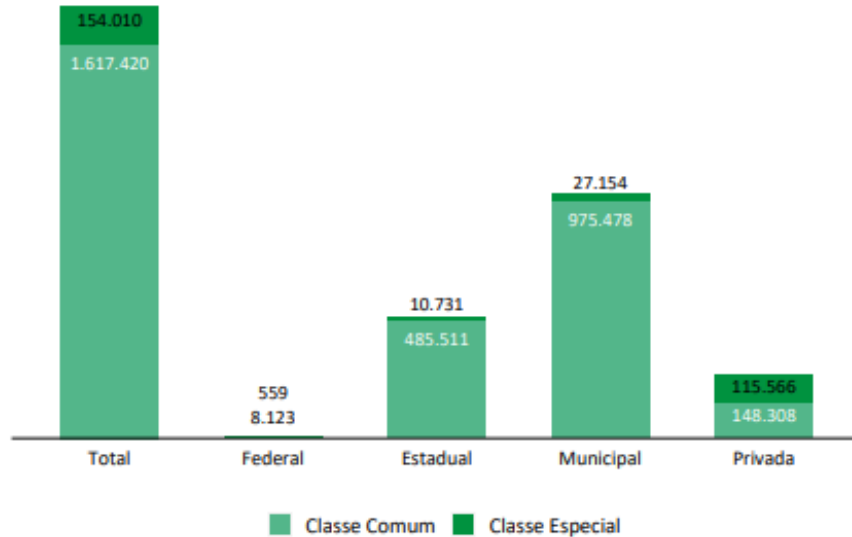
Gráfico 9 - Percentual de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades incluídos em classes comuns, segundo etapa de ensino (2019-2023)



Fonte: Inep (2024).

Ao comparar a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes estadual (97,8%) e municipal (97,3%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. Na rede privada, contudo, a realidade é inversa: do total de 263.874 matrículas da educação especial, somente 148.308 (56,2%) estão em classes comuns.

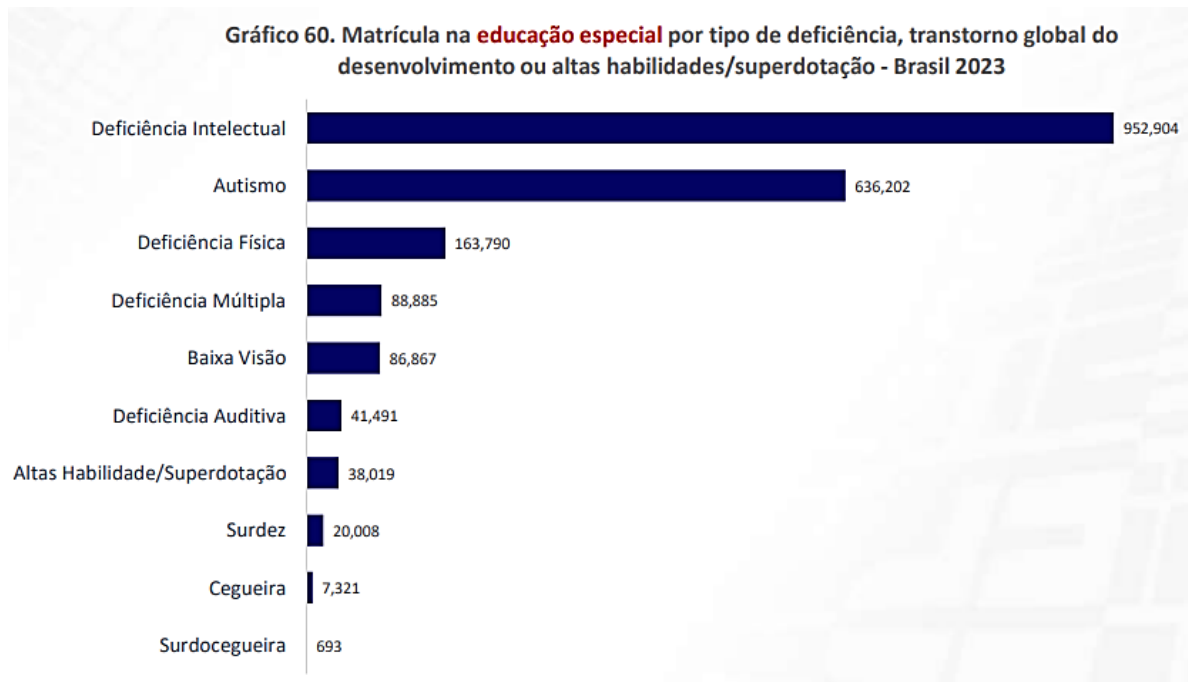
Gráfico 10 - Número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades incluídos em classes comuns e especiais, segundo dependência administrativa (2023)



Fonte: Inep (2024).

No Gráfico 11, a seguir, são apresentadas as matrículas na educação especial por tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. De acordo com o referido gráfico, podemos constatar que a deficiência intelectual continua predominante, seguida do autismo. Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autista, com 35,9% (636.202). Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas. Em relação aos dados de 2022, o número de estudantes autistas aumentou consideravelmente, em 31,5%, um dado que merece uma atenção especial.

Gráfico 11 - Matrículas da educação especial (2023)



Fonte: Inep (2024).

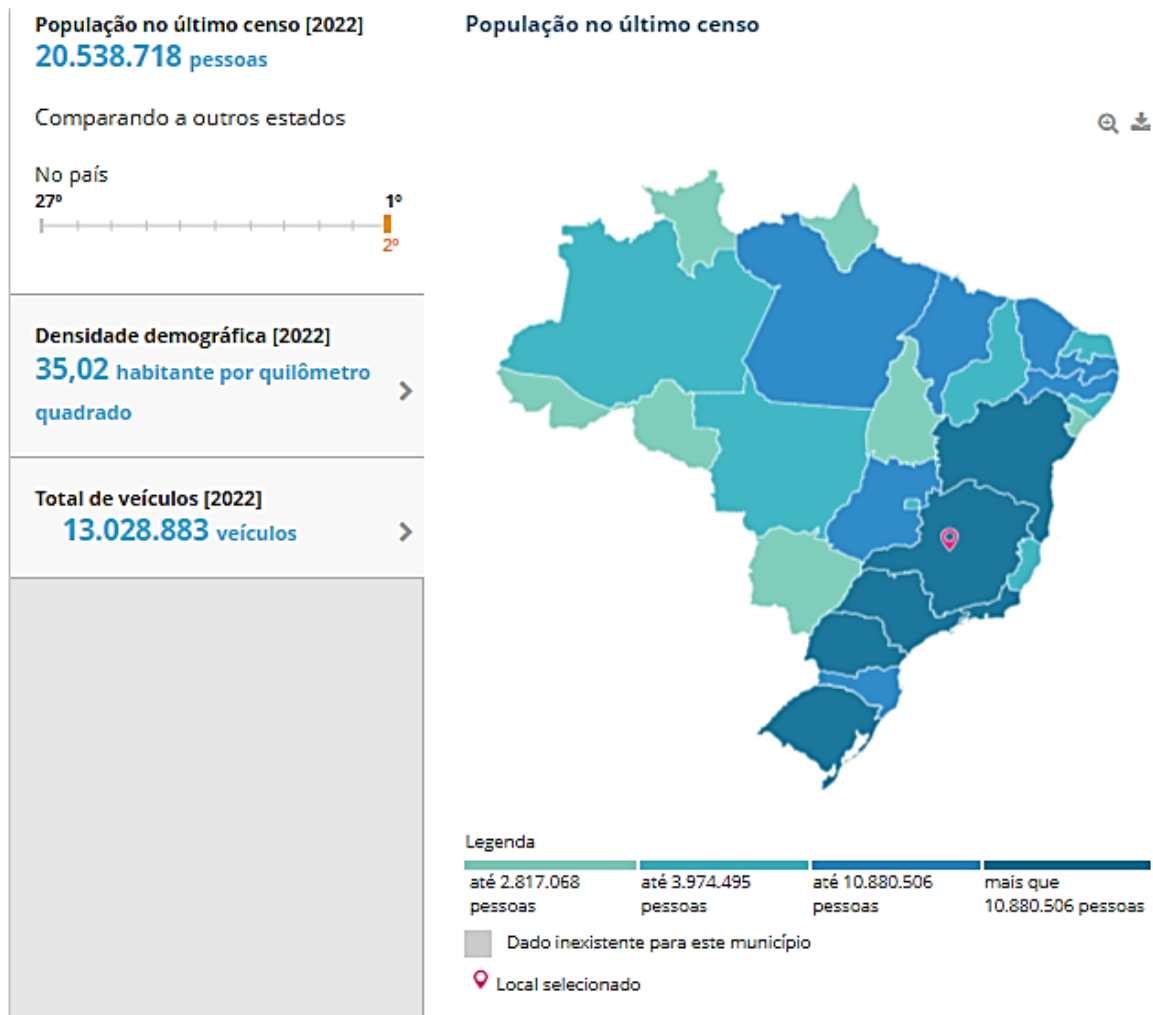
Historicamente, as pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou restrito. Apesar dos avanços nas últimas décadas e do aumento progressivo de matrículas, a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente crianças e jovens com deficiência, em comparação aos estudantes sem deficiência.

Os resultados do Censo Escolar de 2022 e 2023 revelam que as políticas públicas educacionais direcionadas à educação especial e inclusiva estão se concretizando paulatinamente, com os primeiros movimentos de inclusão datados da década de 1990, culminando na Lei Brasileira de Inclusão, de 2015. O AEE conquistou o seu melhor índice em 2023, e espera-se que continue a ser assegurado e ampliado para os estudantes com deficiência que dele necessitam.

4.2 O PANORAMA DE MINAS GERAIS

O estado de Minas Gerais possui uma área de 588.384 km², ocupando 6,9% do território brasileiro e 63,5% da Região Sudeste. É o estado que possui o maior número de municípios do país, totalizando 853. De acordo com o último Censo (2022), sua população é de 20.538.718 pessoas, com uma densidade demográfica de 35,02 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

Figura 6 - Panorama de Minas Gerais (2022)



Fonte: IBGE (2023).

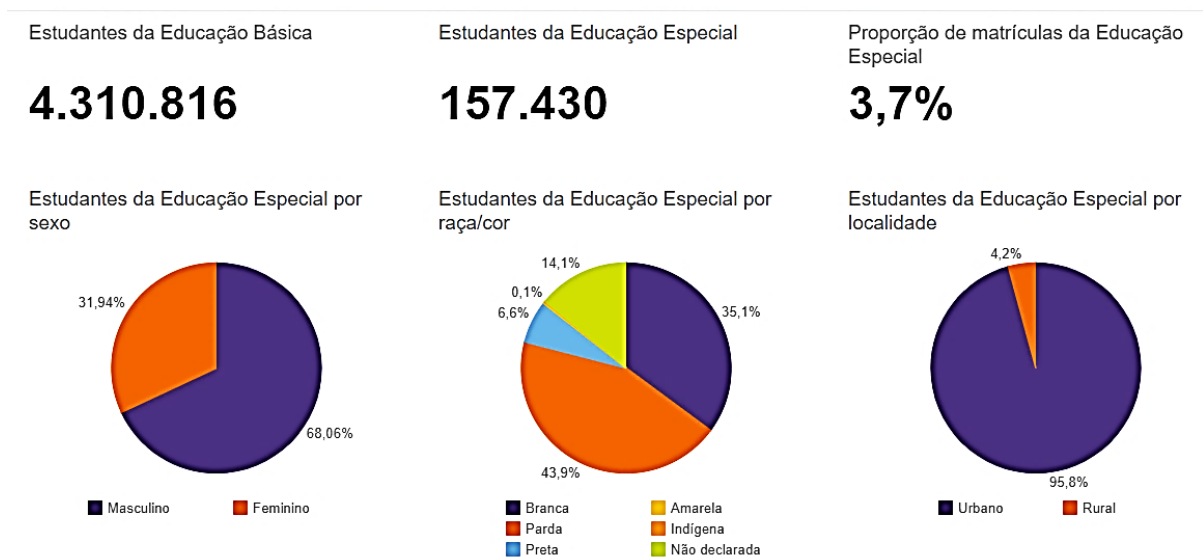
Os dados e informações referentes a Minas Gerais foram extraídos do Censo Escolar 2021 e 2022, do Portal do Inep e de outras plataformas. Esses indicadores da educação especial são essenciais para compreender a realidade macro do estado e monitorar as políticas públicas direcionadas ao público-alvo da educação especial.

4.2.1 O Censo Escolar de Minas Gerais (2022) e os indicadores da Educação Especial

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2023) do estado de Minas Gerais, o número de matrículas da educação básica na rede pública foi de 4.310.816. Desses, 157.430, cujo percentual é de 3,7%, são estudantes da educação especial.

Os indicadores apresentados a seguir, extraídos da plataforma digital Diversa do Instituto Rodrigo Mendes, apontam que a maioria dos estudantes é do sexo masculino (68,06%), pardos (43,9%) e reside na zona urbana (95,8%).

Gráfico 12 - Número de estudantes da educação especial matriculados, por sexo, raça/cor e localidade, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

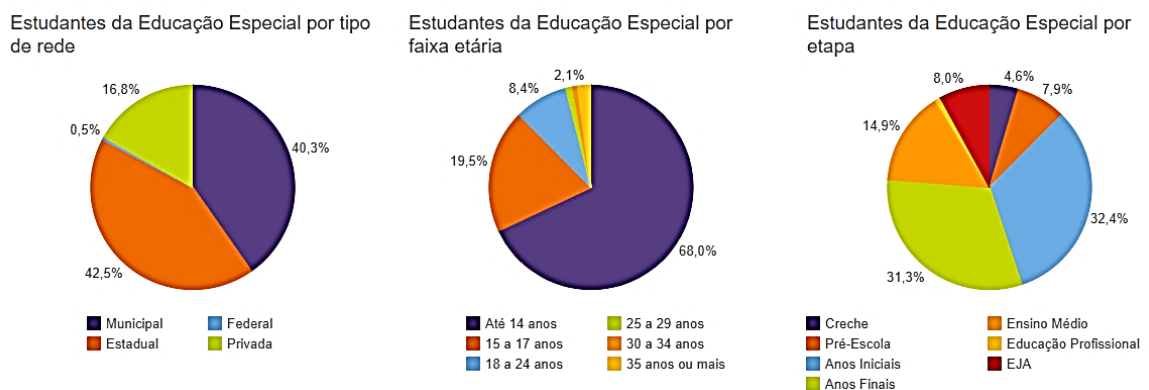
Em comparação aos dados de 2021, em 2022, houve um acréscimo de 174.696 estudantes na educação básica. Em relação à educação especial, houve um aumento de 15.794 novas matrículas, saltando de 3,4% para 3,7% p.p. É notório que cada vez mais estudantes da educação especial têm acesso à educação básica em todos os níveis, etapas e modalidades.

Essa proporção de matrículas da educação especial é bastante variável quando se analisam os números do Censo Escolar/2022 por município. No Sul de Minas, por exemplo, em Monsenhor Paulo/MG, a proporção foi de 8,8% (139 alunos) de um total de 1.586 estudantes

da educação básica. Já em Pouso Alegre/MG, a proporção é 4,7% (1.810 alunos) da totalidade de 38.477 estudantes da educação básica.

Outros indicadores apontam que a rede municipal tem 42,5% dos estudantes matriculados da educação especial, seguida da estadual, com 40,3%; da rede privada, com 16,8%; e da federal, com apenas 0,5%. Em relação à faixa etária, 68% tem até 14 anos, sendo que 63,7% se concentram no ensino fundamental.

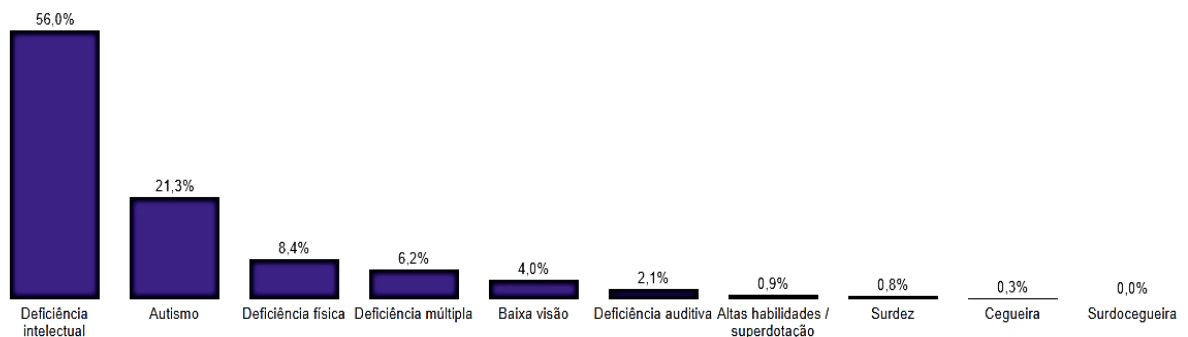
Gráfico 13 - Percentual de estudantes da educação especial matriculados, por tipo de rede, faixa etária e etapa, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

A deficiência predominante na educação especial é a deficiência intelectual, com 56% dos casos, seguida pelo autismo, que representa 21,3% do total, conforme dados do Gráfico 14.

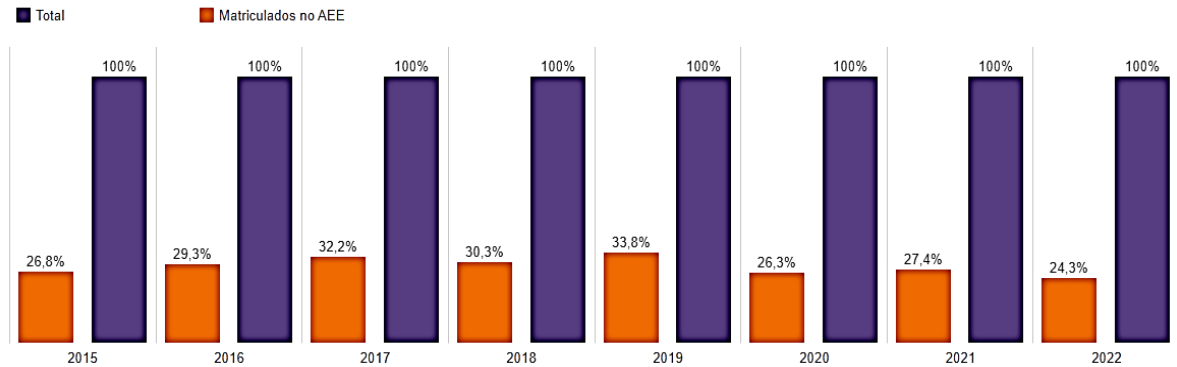
Gráfico 14 - Percentual de estudantes da educação especial, por tipo de deficiência, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

Em 2022, apenas 24,3% dos estudantes da educação especial estavam matriculados no AEE, sendo o pior índice desde 2015. Resta saber os motivos desse decréscimo, tendo em vista que o número de matrículas na educação básica tem aumentado.

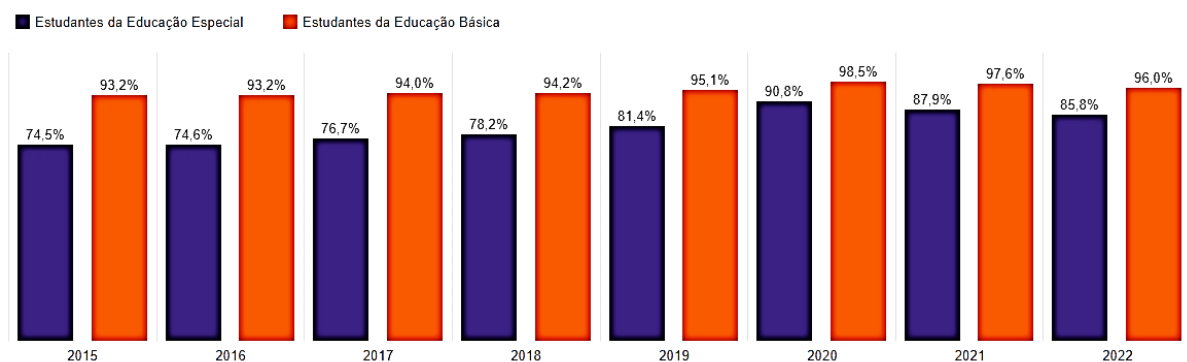
Gráfico 15 - Percentual de estudantes da educação especial matriculados no AEE, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

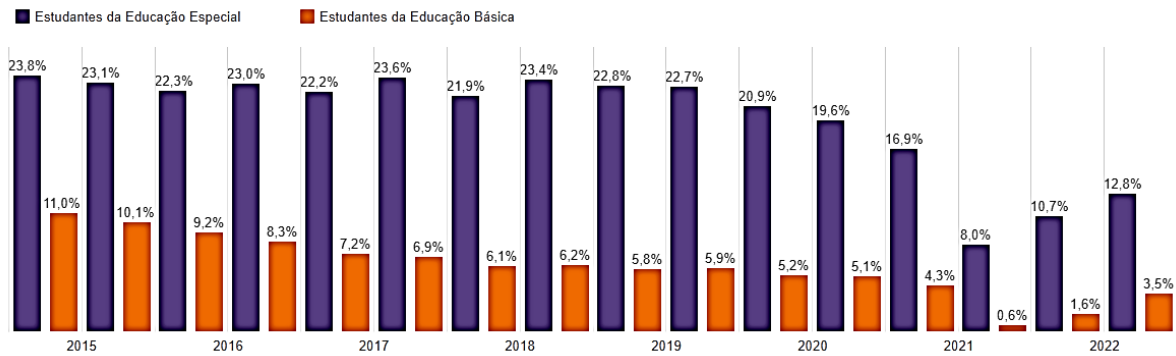
Outros índices importantes referem-se às taxas de aprovação e reprovação dos estudantes da educação especial em relação aos estudantes da educação básica, conforme dados trazidos pelos Gráficos 16 e 17 a seguir. Em análise dos gráficos, constata-se que a taxa de aprovação entre alunos com deficiência é menor, o que representa uma diferença de mais de 10 p.p. Em contrapartida, a taxa de reprovação é maior entre esses alunos, atingindo 12,8% dos estudantes da educação especial, contra 3,5% da educação básica.

Gráfico 16 - Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de aprovação, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

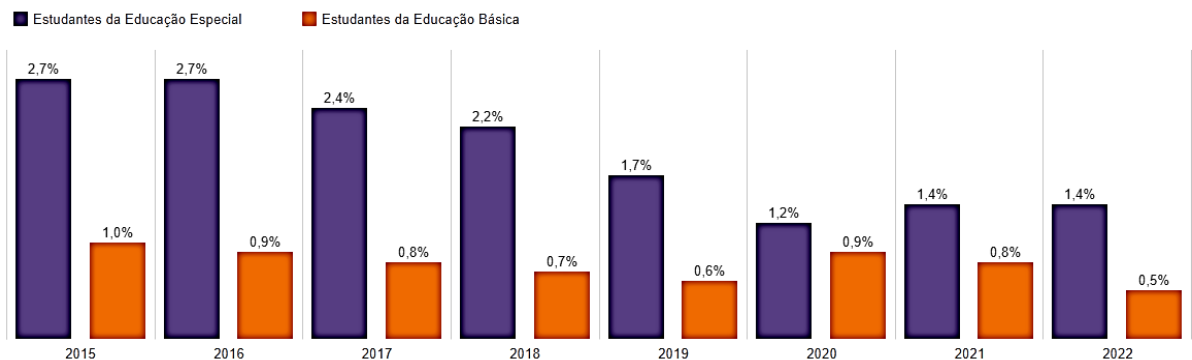
Gráfico 17 - Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de reprovação, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

Quanto à taxa de abandono, ela é de 1,4% para os alunos da educação especial, enquanto na educação básica é de 0,5%. Esses dados revelam que as políticas educacionais ainda não são equitativas e que ainda há uma desigualdade visível quando se trata de estudantes com e sem deficiência.

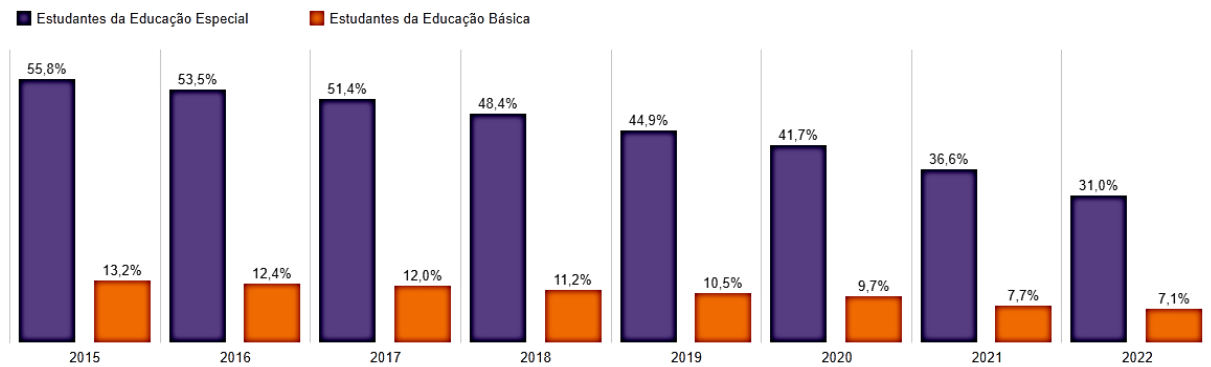
Gráfico 18 - Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de abandono, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

Outro índice alarmante é que a taxa de distorção idade-série, que atinge 31% dos estudantes da educação especial, em comparação com 7,1% na educação básica. No entanto, houve um decréscimo progressivo ao longo dos anos, o que pode ser considerado um avanço das políticas educacionais.

Gráfico 19 - Percentual de estudantes da educação especial, por taxa de distorção idade-série, MG (2022)



Fonte: Diversa (2023).

4.3 PESQUISA IBGE – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

A Pesquisa Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais, realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, representa um estudo inédito no Brasil. Além de abordar a caracterização sociodemográfica e o bem-estar das pessoas com deficiência, revela estatísticas relacionadas à inserção no mercado de trabalho, perfis de renda, acesso à educação e serviços de saúde, moradia, participação e gestão. Essa análise considerou uma variedade de registros oficiais.

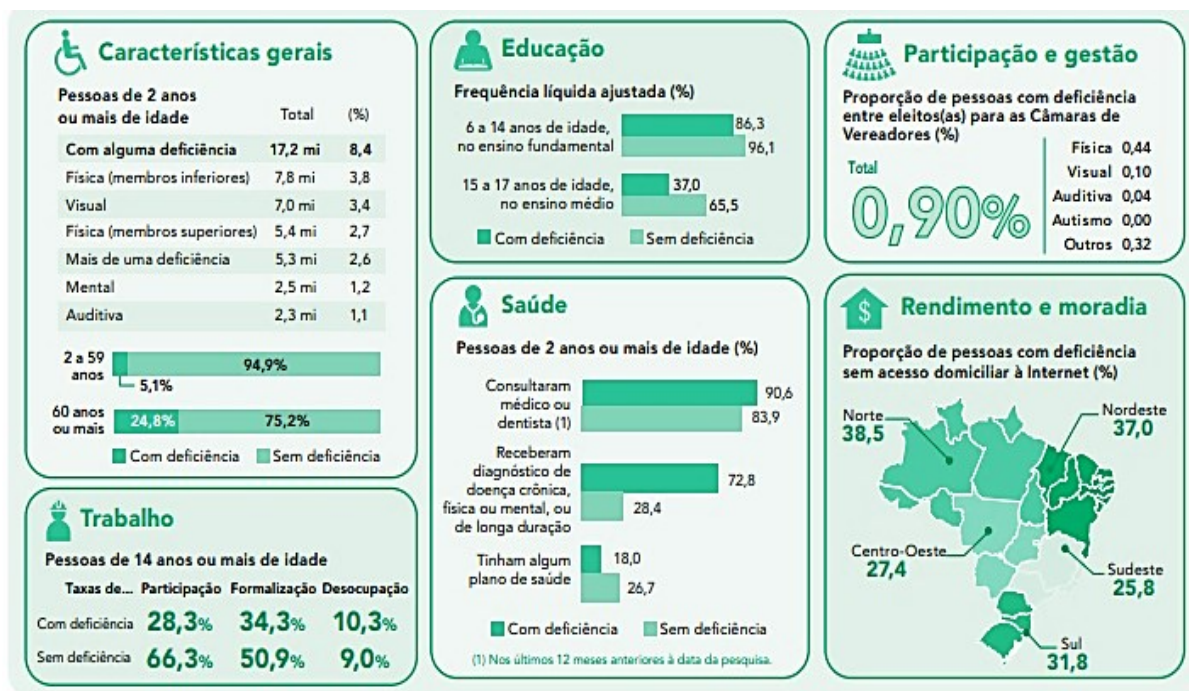
A principal fonte de informação utilizada é a Pesquisa Nacional de Saúde - PNS 2019, realizada pelo IBGE. Outras estatísticas do Instituto, como as provenientes da Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC, além de registros de fontes externas, como os referentes às eleições municipais mais recentes, compilados pelo Tribunal Superior Eleitoral - TSE, e os dados do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, contribuem, adicionalmente, para delinear um painel multifacetado da realidade social dessa população de estudo. [...].

Em conjunto, essas informações complementam a análise empreendida, tendo em vista que a abordagem da deficiência deve incorporar a interação das pessoas com o ambiente social, no qual há muitas barreiras ao bem-estar e ao pleno exercício da cidadania, de forma ampla (IBGE, 2022a, p. 5-5).

O levantamento tem como base de dados e principal fonte de informação a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019. Nesse ano, havia 17,2 milhões de pessoas com 2 anos ou mais com algum tipo de deficiência no país. A maior parte dessas pessoas está concentrada na faixa etária de 60 anos ou mais (24,8%), sendo principalmente mulheres e indivíduos pretos ou pardos. Em relação ao tipo de deficiência, a maior parte dos casos envolve os membros inferiores.

A Figura 7 apresenta os dados gerais pertinentes à pesquisa e a este estudo:

Figura 7 - Dados gerais da PNS (2019)



Fontes: 1. IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde 2019 e Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2019. 2. Tribunal Superior Eleitoral - TSE.

Fonte: IBGE (2022b).

De acordo com a PNS 2019, foram identificadas 17,2 milhões de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,4% da população dessa faixa etária. Sua distribuição geográfica no país foi variada, com a maior proporção observada na Região Nordeste (9,9%), e a menor, no Centro-Oeste (7,1%) (IBGE, 2022b, p. 2).

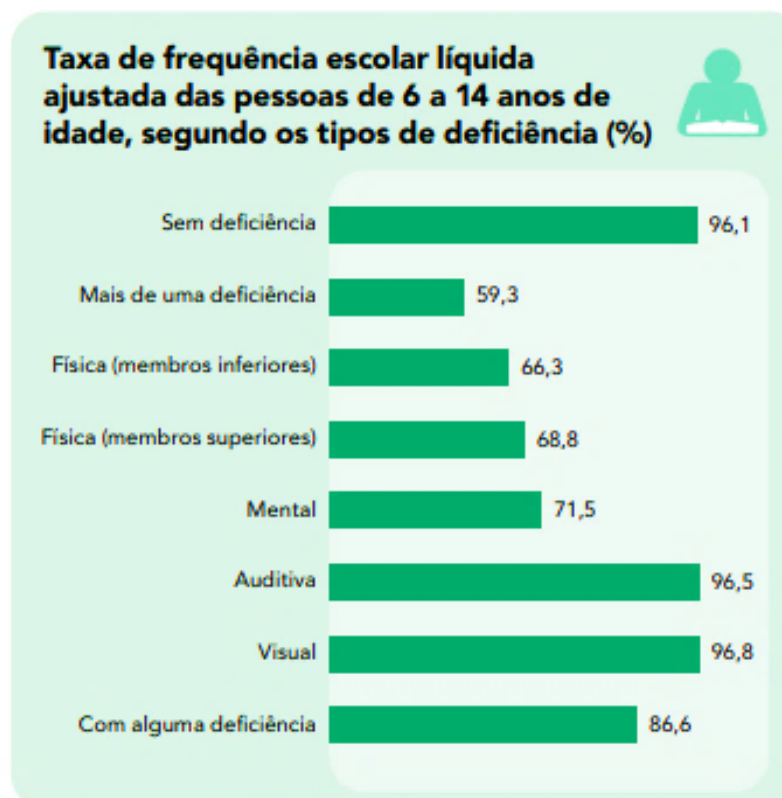
Um dado relevante da pesquisa é que a deficiência se concentra em pessoas mais idosas, com 60 anos ou mais de idade, o que representa 24,8% desse grupo, ressaltando que a deficiência pode ter sido adquirida ao longo da vida. Entre os indivíduos de 2 a 59 anos, esse índice é de 20,3%. O perfil das pessoas com deficiência é predominantemente feminino, com 9,9% dos casos, contra 69% masculinos. Quanto à cor ou raça, é maior a incidência de

deficiência entre as pessoas pretas ou pardas (8,7%), contra 8,0% entre as pessoas brancas. Na faixa etária da educação básica (4 aos 17 anos), o percentual corresponde a aproximadamente 3,8%.

A PNS 2019 também apresenta o coeficiente de variação do total e a distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo o tipo de deficiência (IBGE, 2021). Os dados revelam a baixa escolaridade, notadamente no que se refere à formação superior, tanto das pessoas com deficiência quanto das sem deficiência. A grande maioria, 47,6%, não concluiu o ensino fundamental; 21,4% não possuem instrução; e 6,9% possuem o ensino fundamental completo. Já no ensino médio, os dados revelam que 5,7% não concluíram e 2,9% concluíram essa etapa. No ensino superior, constatou-se que 9,6% possuem ensino superior incompleto e 5,1% concluíram essa etapa.

Já a taxa de frequência escolar líquida, que corresponde à proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado à sua faixa etária, constatou-se uma variação significativa, em relação aos estudantes com e sem deficiência.

Gráfico 20 - Taxa de frequência escolar líquida das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por tipos de deficiência (2019)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde 2019.

Fonte: IBGE (2022b).

Outro importante indicador abordado na pesquisa é a taxa de conclusão do ensino médio entre as pessoas de 20 a 22 anos de idade com deficiência, de acordo com os marcadores sociais, revelando diferenças alarmantes.

Nos grupos etários estudados, foram estimadas, em 2019, para as pessoas com deficiência, taxas menores do que para as pessoas sem deficiência. Adicionando-se os recortes por sexo e cor ou raça, os piores indicadores foram encontrados para os homens com deficiência de cor ou raça preta ou parda (34,0%). Em domicílios situados abaixo da linha de pobreza de US\$ 5,5 por dia, em 2019, apenas 20,6% dos homens e 42,4% das mulheres com deficiência de 20 a 22 anos de idade tinham concluído o ensino médio (IBGE, 2022b, p. 6).

Ao compararmos os índices de cada região do país, cujos municípios declararam a inclusão como prioritária na gestão, a pesquisa identificou que 32,8% da população estudada, estimada a proporção de PCD em idade escolar – de 3 a 17 anos - no Brasil, residia em municípios que adotaram uma política inclusiva. A menor proporção foi observada na Região Centro-Oeste (27,2%), e a maior, na Região Norte (37,8%). Nesse parâmetro, a Região Sudeste, considerada a região mais desenvolvida do país e com maior densidade demográfica, onde se situa o estado de Minas Gerais, ocupa a segunda posição (33,9%). Em termos de uma política inclusiva, esta região pode avançar bem mais na proporção de seu desenvolvimento.

A PNS 2019 também apontou dados estatísticos importantes sobre o estado de Minas Gerais. De acordo com a pesquisa, o percentual de pessoas com deficiência chegou a 9,5%, índice bem próximo aos 10% estimados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para a população de qualquer país em tempo de paz. O percentual de mulheres com deficiência é predominante, representando 63,3%, contra 36,7% de homens. Em termos de raça, 59,4% são pretos e pardos, enquanto 39,6% são brancos. Quanto às taxas de analfabetismo, a proporção de pessoas com deficiência de 10 anos ou mais de idade é maior que o quádruplo (21,4%) da proporção de pessoas sem deficiência (3,8%), evidenciando uma desigualdade visível.

4.4 PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNAD CONTÍNUA): PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2022)

Em julho de 2023, foi divulgado pelo IBGE que a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9%

da população dessa faixa etária, ou seja, 1 pessoa a cada 11. O indicativo faz parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Pessoas com Deficiência 2022, envolvendo a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Como pilares legais da pesquisa, o IBGE se alinhou à Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (cujo lema é “não deixar ninguém para trás”), à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006, à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ao Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência (*Washington Group on Disability Statistics*) e à Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015.

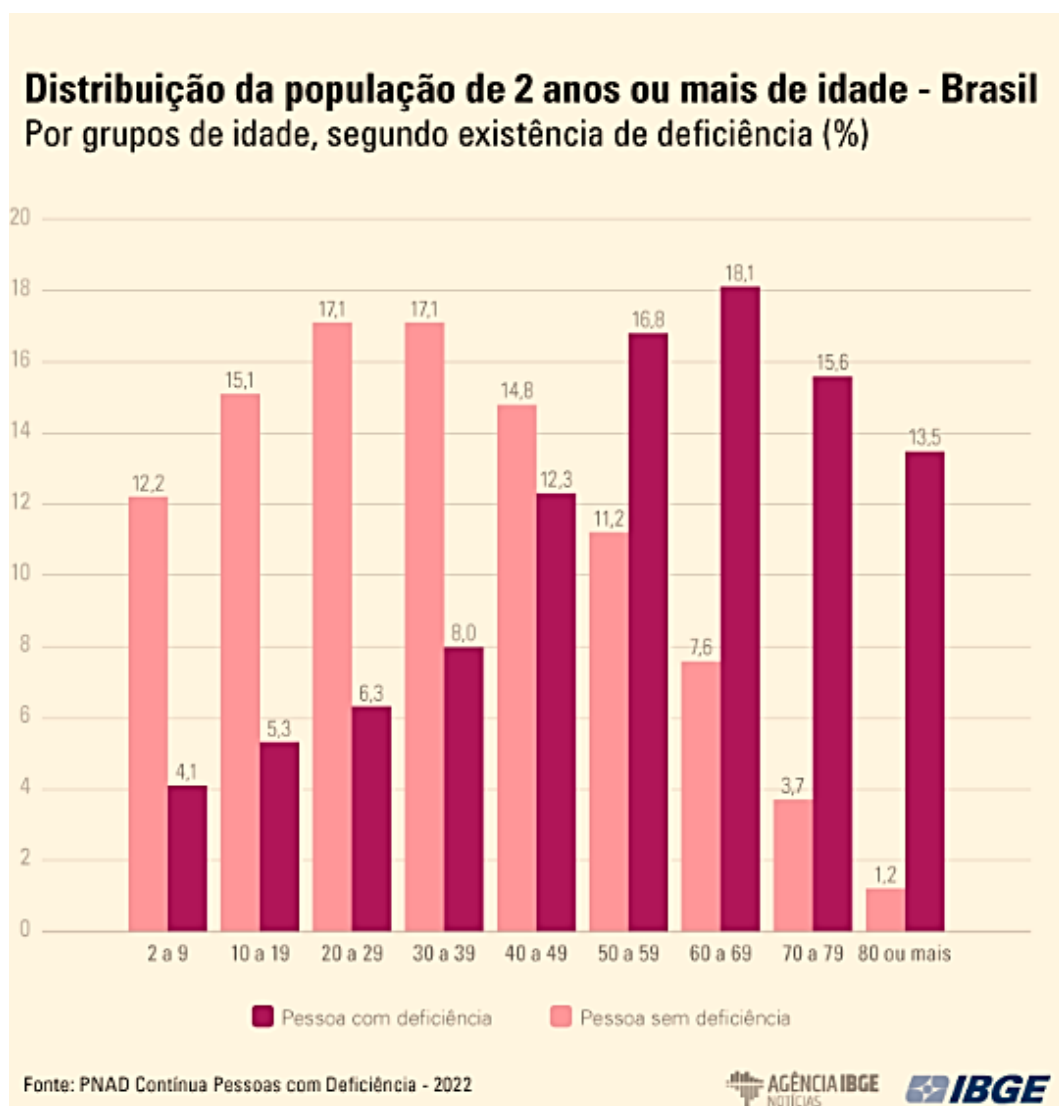
A pesquisa seguiu as recomendações internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em que o grau de dificuldade é determinado pelo informante e as categorias de respostas são iguais para todas as perguntas: 1. Tem, não consegue de modo algum; 2. Tem muita dificuldade; 3. Tem alguma dificuldade; e 4. Não tem dificuldade. A definição de pessoa com deficiência que norteou a pesquisa foi a seguinte:

considerou-se pessoa com deficiência o morador de 2 anos ou mais de idade que respondeu ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados, que envolvem dificuldades em domínios funcionais: enxergar; ouvir; andar ou subir degraus; funcionamento dos membros superiores; cognição – dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar; autocuidado; comunicação – dificuldade de compreender e ser compreendido (IBGE, 2023a, p. 4).

De acordo com as informações obtidas na pesquisa, o perfil das pessoas com deficiência é majoritariamente feminino (10%) em comparação com o público masculino (7,7%). Além disso, a prevalência de pessoas com deficiência é ligeiramente maior nas pessoas de cor preta (9,5%), seguidas por pardos (8,9%) e brancos (8,7%). A Região Nordeste apresentou o maior percentual (10,3%) de pessoas nesta condição, seguida pelas Regiões Sul (8,8%), Centro-Oeste (8,6%), Norte (8,4%) e Sudeste (8,2%).

A pesquisa também evidenciou que o percentual de pessoas com deficiência cresce com o avançar da idade, ou seja, 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais, ou seja, está associado às perdas das funcionalidades do corpo decorrentes do envelhecimento.

Gráfico 21 - Distribuição da população de 2 anos ou mais de idade, segundo a existência de deficiência (2022)



Fonte: Gomes (2023).

Os detalhes da pesquisa Pnad Contínua – Pessoas com deficiência/2022 revela alguns contrastes entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, envolvendo as características gerais, educação e mercado de trabalho. Entre os dados mais relevantes, estão: a estimativa do número de pessoas com deficiência com 2 anos ou mais de idade; os grupos etários com deficiência e sem deficiência; as taxas de analfabetismo; os níveis de escolaridade; a taxa de participação na força de trabalho; e o trabalho e renda.

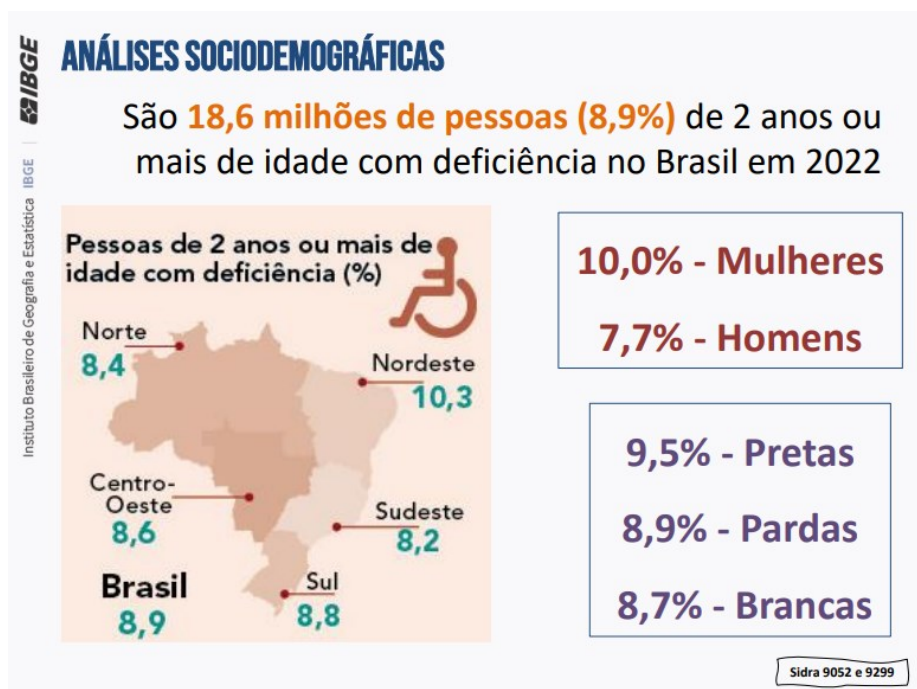
Quadro 3 - Detalhes da Pesquisa Pnad Contínua – Pessoas com deficiência (2022)

Cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade do país (ou 8,9% desse grupo etário) tinham algum tipo de deficiência. Os dados são do módulo Pessoas com deficiência, da Pnad Contínua 2022.
Em 2022, 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais de idade. Entre as pessoas sem deficiência, apenas 12,5% estavam nesse grupo etário.
No terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%.
Apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução.
A taxa de participação na força de trabalho das pessoas sem deficiência foi de 66,4%, enquanto entre as pessoas com deficiência essa taxa era de apenas 29,2%. A desigualdade persiste mesmo entre as pessoas com nível superior: nesse caso, a taxa de participação foi de 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência.
O nível de ocupação das pessoas com deficiência foi de 26,6%, menos da metade do percentual encontrado para as pessoas sem deficiência (60,7%).
Cerca de 55,0% das pessoas com deficiência que trabalhavam estavam na informalidade, enquanto para as pessoas ocupadas sem deficiência esse percentual foi de 38,7%.
O rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas ocupadas com deficiência foi de R\$1.860,00, enquanto o rendimento das pessoas ocupadas sem deficiência era de R\$ 2.690,00

Fonte: Gomes (2023).

Conforme a análise demográfica apresentada na Figura 8, 8,9% da população brasileira possui alguma deficiência, distribuída nas cinco regiões do país. No Nordeste, esse percentual é de 10,3%, superando a média nacional, seguido pela Região Sul, com 8,8%.

Figura 8 - Análise sociodemográfica (2022)

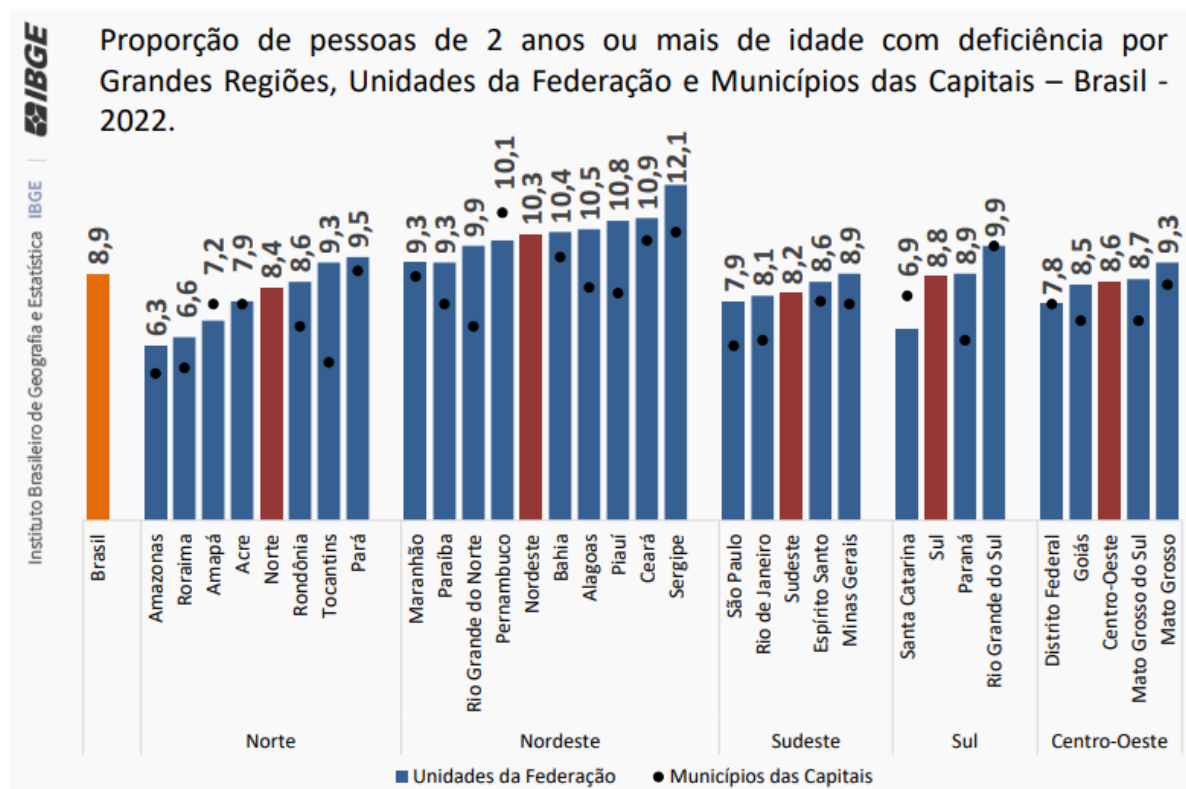


Fonte: IBGE (2023b).

No Gráfico 22, a seguir, constata-se que, assim como a média nacional, Minas Gerais possui 8,9% de pessoas com deficiência. O maior número de pessoas com deficiência se concentra no estado de Sergipe, com 12,1% de pessoas com 2 anos ou mais de idade nessa condição.

Ao analisarmos as regiões, fica evidente que a Região Nordeste é a região com o maior índice de pessoas com deficiência, cujos estados possuem os maiores números proporcionais. Num país de grande extensão territorial como o Brasil, as disparidades são muitas, e as desigualdades são visíveis. A Região Nordeste também é a região com o menor rendimento mensal médio e a menor taxa de ocupação, de 23,7%, de pessoas com deficiência.

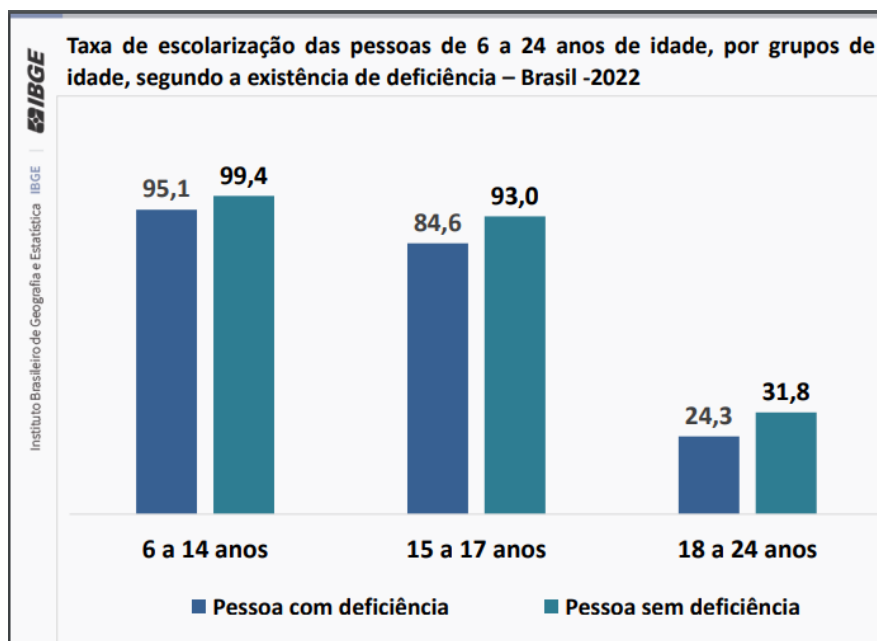
Gráfico 22 - Proporção de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, por grandes regiões, unidades da federação e municípios das capitais (2022)



Fonte: IBGE (2023b).

A pesquisa revela que, no campo da Educação, apenas uma em cada quatro pessoas com deficiência concluiu o ensino básico obrigatório. Além disso, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência foi de 19,5%, em comparação com 4,1% entre pessoas sem deficiência, evidenciando a desigualdade educacional brasileira, concentrando-se majoritariamente na população mais velha e refletindo um histórico de exclusão.

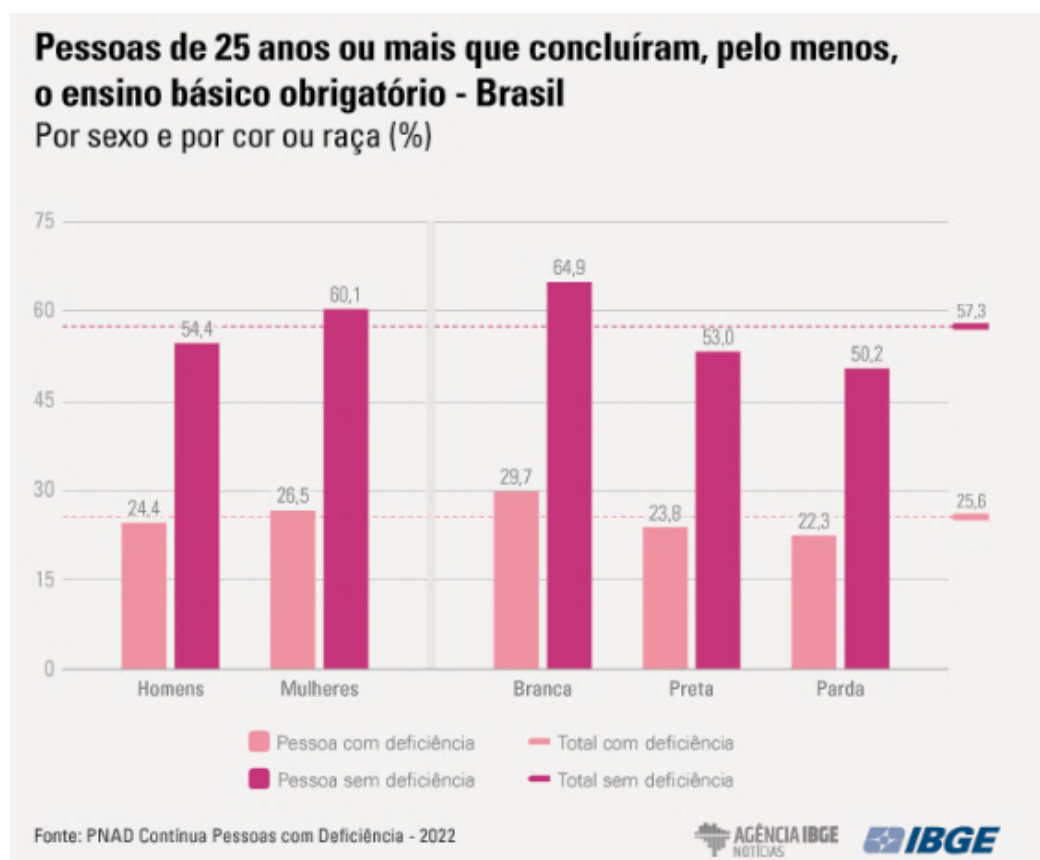
Gráfico 23 - Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência (2022)



Fonte: IBGE (2023b).

De acordo com a pesquisa, a grande maioria das pessoas com deficiência de 25 anos ou mais de idade não concluiu a educação básica. Os que não possuem instrução ou possuem apenas o fundamental incompleto somam 63,3%, enquanto aqueles com o ensino fundamental completo ou médio incompleto somam 11,1%. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8% (Gomes, 2023). Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o ensino médio, 57,3% das pessoas sem deficiência tinham alcançado esse nível de instrução. No ensino superior, a proporção de pessoas foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência (Gomes, 2023).

Gráfico 24 - Pessoas de 25 anos ou mais que concluíram, pelo menos, o ensino básico obrigatório (2022)



Fonte: Gomes (2023).

Os indicadores revelam os contrastes da população brasileira e as disparidades entre pessoas sem e pessoas com deficiência. Essas desigualdades sociais afligem os menos favorecidos em relação ao acesso à educação, à escolarização e ao mercado de trabalho, ficando evidente que as políticas públicas existentes nem sempre são eficientes e suficientes na concretização dos direitos sociais.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

No percurso metodológico, a pesquisa utilizou-se de uma abordagem multimetodológica, inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica em periódicos científicos e também a análise documental sobre as políticas públicas voltadas para o tema. De acordo com Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”.

Na análise de documentos, utilizou-se a técnica de identificação, levantamento e exploração de documentos relacionados ao objeto de estudo. Os dados e informações extraídos dessas fontes foram registrados para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. À luz de documentos oficiais do governo federal e estadual, tratados internacionais, além de dados censitários do Inep, do IBGE, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino de Varginha, buscamos o respaldo legal e fontes que amparassem a realização da pesquisa.

Nesse intento, foram localizados dados estatísticos do Censo Escolar de 2022 e 2023, da Pesquisa Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais, realizada em 2019 pelo IBGE, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Pessoas com Deficiência 2022. Além disso, foram utilizados na pesquisa os principais marcos legais e a legislação educacional vigente referente à educação especial no país e em Minas Gerais.

No campo da literatura em educação especial e pressupostos teóricos, apoiamos-nos em autores como Jannuzzi (2012); Mazzota (1999); Baptista (2011); Borges e Campos (2018); e Bueno (2016), que tratam do Atendimento Educacional Especializado, e em Glat (2007, 2018); Glat e Pletsch (2012); Kassar (2011); e Mantoan (2011, 2015), que discorrem sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva, entre outros. Analisamos alguns recortes do percurso da educação direcionada às pessoas com deficiência e da defesa de direitos, apontando limites, embates e desafios da política mineira na implantação da educação especial e inclusiva.

Na sequência, optou-se pela realização de um estudo de caso envolvendo os profissionais do AEE da SRE de Varginha-MG, tendo como aporte teórico a abordagem do ciclo de políticas, de Richard Bowe e Stephen Ball (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006). Essa abordagem fornece um referencial analítico bastante útil para a análise das políticas

educacionais, desde a fase de formulação até a implementação e o contexto da prática. Segundo essa abordagem,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa [...] (Mainardes, 2006, p. 53).

O estudo de caso utilizado neste estudo, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line aplicado aos profissionais do AEE que atuam na Superintendência Regional de Ensino de Varginha, procurou avaliar a percepção desses profissionais no chamado “contexto da prática”. De posse dessas informações, mais especificamente sobre a organização e implementação do atendimento educacional nas escolas estaduais da SRE Varginha, buscamos compreender como a legislação é interpretada e aplicada na prática, bem como seus impactos e desdobramentos. Esses profissionais são os atores responsáveis pela avaliação da necessidade do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes das escolas estaduais, conforme as diretrizes da educação especial.

O pesquisador brasileiro Jefferson Mainardes, que se dedicou aos estudos dos trabalhos de Bowe e Ball, argumenta que o ciclo de políticas

[...] constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p. 48).

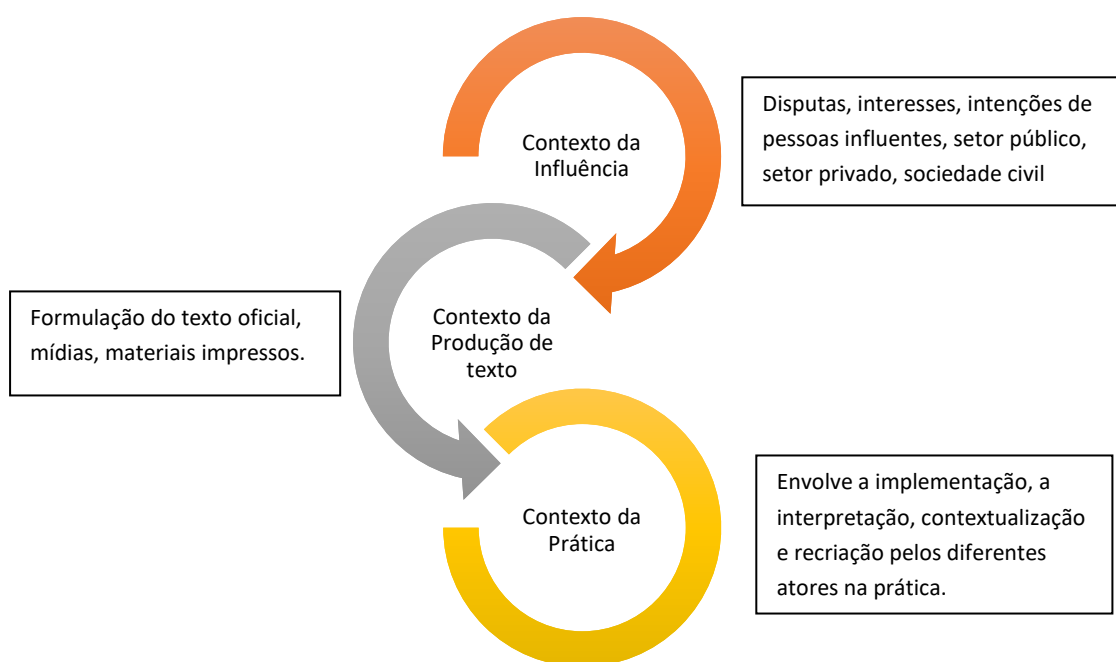
Viegas (2014, p. 193) aponta que, “segundo Ball (2009), o ciclo de políticas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas e não diz respeito à explicação das mesmas”, entendendo o processo de formulação de políticas como um ciclo contínuo, de inter-relação dos contextos, em que as políticas são ressignificadas e recriadas. Assim, a implementação de uma política pública educacional deve ser avaliada, entre outras variáveis, a partir do contexto da prática (que envolve a implementação e sua avaliação), no qual a política não é somente implementada, mas interpretada, contextualizada e recriada pelos profissionais.

A princípio, Bowe, Ball e Gold (1992) tentaram caracterizar o processo político a partir da noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política

proposta, a política de fato e a política em uso. Porém, logo romperam com essa formulação inicial devido a uma certa rigidez para delinear o ciclo de políticas em etapas lineares. “Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político, e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos” (Mainardes, 2018, p. 3).

Em 1992, no livro *Reforming education and changing schools*, os autores propuseram uma nova versão, um ciclo contínuo constituído por três contextos principais que se inter-relacionam: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. “Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Mainardes, 2018, p. 3), além de intenções, histórias de vida, valores e experiências singulares.

Esquema 3 - Ciclo de políticas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Posteriormente, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos aos originais: o contexto de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. No entanto, em uma entrevista publicada em 2009, o pesquisador sugeriu que esses dois últimos contextos poderiam ser incorporados aos contextos primários (influência, produção de texto e da prática (Mainardes; Marcondes, 2009).

Oliveira e Lopes (2011, p. 22), que defendem a posição da teoria do discurso para aprofundar a interpretação do ciclo de políticas sem separações entre propostas/

implementação, questionam essa proposta de Ball e afirmam que o autor, ao incluir o contexto de estratégias políticas e o contexto de efeitos na sua abordagem do ciclo de políticas,

reforça a concepção de um Estado ou de uma instituição a quem compete elaborar estratégias no sentido de garantir as finalidades educacionais de sua agenda política e de um contexto a quem compete avaliar seus resultados com relação à implementação dessa agenda, circunscrito ao contexto da prática. Ou seja, mantém a ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência, capaz da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham determinadas finalidades, bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática.

Não obstante, corrobora-se a abordagem do ciclo de políticas como um referencial teórico-analítico dinâmico e flexível, que enfatiza os processos de intenções, a formulação das políticas e a ação e interpretação dos profissionais que lidam com as políticas no contexto da prática. Esse entendimento indica a necessidade de articular os processos macro e micro na análise das políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

Neste sentido, Barreto (2009, p. 505) sustenta a abordagem de Ball e nos instiga a refletir sobre o processo de implementação das políticas públicas, de maneira que, quando elas se efetivam, são contestadas ou tornam-se irrelevantes:

para o autor, as políticas colocam para os sujeitos problemas que precisam de respostas criativas. Elas normalmente não dizem o que é preciso fazer; apenas estabelecem metas, preveem efeitos particulares e criam circunstâncias em que o espectro de soluções possíveis é restrito. Nesse quadro, não surpreende que um conjunto de “praticantes” recalcitrantes, conservadores, resistentes às mudanças, apareça por mágica.

Desse modo, a opção por esse método de análise das políticas educacionais ancora-se no contexto da prática, na investigação de como os analistas educacionais da SRE Varginha atuam nesse contexto, interpretando e recriando a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020) e demais documentos legais que sustentam a educação especial e inclusiva e amparam as pessoas com deficiência em seu percurso escolar.

São os analistas educacionais que compõem o Serviço de Apoio à Inclusão da SRE. Após a solicitação do AEE pelas escolas, esses profissionais procedem à análise, emitindo parecer quanto à aprovação/reprovação da solicitação, retificação e recurso, conforme as diretrizes da SEE. Portanto, a percepção deles é primordial nesse processo.

Não se pretende, com esta pesquisa, esgotar as possibilidades da abordagem do ciclo de políticas e suas limitações, mas aderir a uma perspectiva teórico-analítica que norteie a análise

dos dados e suas variáveis no contexto da prática, num campo tão complexo como o da educação.

5.1 O INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi realizado por meio da aplicação de um questionário, com o objetivo de compreender a percepção dos analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Varginha no que diz respeito aos critérios e deliberação do Atendimento Educacional Especializado. Acreditamos que a utilização do questionário nos daria maior confiança na fidelidade das respostas na medida em que pode ser realizado de forma anônima.

Na opinião de Morgado (2019, p. 7), o estudo de caso é uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais”, ou seja, visa à compreensão de determinado fenômeno dentro de um contexto da realidade e na perspectiva dos participantes, contribuindo para a construção de um conhecimento contextualizado.

Nesse sentido, o estudo de caso se coloca como uma técnica de pesquisa adequada para responder a diferentes situações em análise, em particular na educação, permitindo “um retrato vivo da realidade, com a diversidade de interesses e interpretações” (Leonardos; Gomes; Walker, 1994, p. 9) e possibilitando uma análise mais ampla e profunda. As autoras brasileiras Lüdke e André (1987 *apud* Amado; Freire, 2014, p. 124) afirmam que, “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher um estudo de caso”.

Como método de coleta de dados, optou-se pela utilização da técnica do questionário on-line, constituído por um conjunto de questões ordenadas, contendo 14 questões objetivas de múltipla escolha e 3 questões discursivas, nas quais o informante terá a liberdade de responder e emitir sua opinião.

O instrumento de pesquisa, que integrou aspectos quantitativos e qualitativos no formato de questionário on-line, anônimo e confidencial, teve a pretensão de avaliar as percepções dos profissionais acerca dos pressupostos, possibilidades e limites da implementação dos serviços educacionais especializados, conforme a política educacional vigente.

O questionário foi enviado pelo e-mail institucional dos analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Varginha, com o intuito de levantar informações,

hipóteses e as percepções desses profissionais em relação à implementação dos serviços do AEE nas escolas estaduais da SRE Varginha e aos direitos dos estudantes com deficiência.⁸

O questionário apresentou a seguinte estrutura:

- a) bloco temático 1 - perfil profissional e formativo dos analistas;
- b) bloco temático 2 - percepções quanto à implementação do AEE;
- c) bloco temático 3 - percepções sobre a inclusão escolar.

A análise e a interpretação de dados, após elaboração e classificação sistemáticas, explicitaram os resultados finais da pesquisa em tabelas, gráficos e/ou quadros, apontando, de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 214), as “evidências para a confirmação ou a refutação das hipóteses” em relação às possibilidades, lacunas e limites da efetivação do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual da Superintendência Regional de Ensino de Varginha/MG.

Em se tratando de um estudo de caso, cujo lócus foi a SRE Varginha e os envolvidos foram os analistas educacionais do SAI, com uma amostra voluntária e por conveniência, pode-se afirmar que a limitação mais significativa encontrada nesta investigação é o fato de a equipe SAI ser reduzida, restringindo-se a cinco analistas educacionais, mas que representam o universo da pesquisa. Estes profissionais são os responsáveis pelas deliberações do AEE na SRE, atendendo aos 28 municípios da jurisdição e suas 106 escolas.

A não realização da pesquisa em outras superintendências do estado de Minas Gerais justifica-se pelo fato de a SRE Varginha abranger um grande número de escolas e municípios, incluindo o município de Monsenhor Paulo, onde se dá a experiência profissional desta pesquisadora. Embora sejam 5 analistas, são eles os grandes responsáveis pela materialização da política educacional que reverbera nas 106 escolas estaduais, além das redes municipais e privadas dos 28 municípios e instituições especializadas, como as Apaes.

Os dados foram analisados a partir da abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992). Para tanto, buscou-se estabelecer os desdobramentos das diretrizes instituídas pela Resolução SEE nº 4.256/2020 em Minas Gerais, conforme a interpretação e percepção dos analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Varginha/MG.

Desse modo, tencionou-se investigar e analisar as políticas educacionais no tocante à educação especial e inclusiva, enquanto disputas, tensões e acordos que envolvem diferentes grupos e interesses, suas lacunas, limitações e possibilidades. Frente ao contexto da prática,

⁸ Acesse o modelo pelo link:

<https://docs.google.com/forms/d/1X-X3J0FPXKFHscnHgtFgdsPpuYXVDGP8cYYaX2Q-oQA/prefill>

buscou-se desvelar a percepção, interpretação e recriação da legislação vigente pelos analistas educacionais da equipe SAI da SRE Varginha, suas implicações e desdobramentos no processo de implementação das políticas educacionais no que tange à educação especial e ao AEE para os estudantes público da rede estadual e suas escolas.

A equipe SAI da SRE Varginha foi bastante receptiva e solícita, alcançando-se todas as devolutivas. Isso contribuiu significativamente para a efetivação da pesquisa e a compreensão do processo de inclusão e implementação do AEE, incluindo suas percepções, opiniões e interpretações, ancoradas em suas experiências e conhecimentos.

Destarte, o trabalho segue as normativas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univás e foi submetido à Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Comitê de Ética sob o Parecer nº 6.177.166, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

6 RESULTADOS

O que todos os estereótipos têm em comum, quer sejam produto de política, religião, nacionalismo ou outras forças, é um esforço para desumanizar, para anular a individualidade, impedir-nos de olhar alguém nos olhos e saber seu nome. A consequência é criar uma cultura da indiferença na qual a empatia tem dificuldade de penetrar.

Roman Krznaric

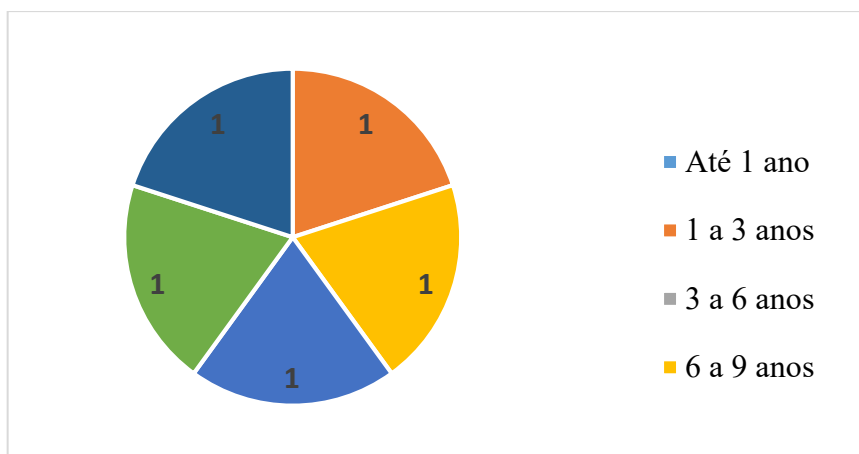
Nesta seção, são apresentados os dados coletados no estudo de caso por meio do questionário estruturado aplicado aos analistas educacionais da Equipe SAI no contexto da SRE Varginha, além da sistematização e especificação dos resultados. Quanto à análise ou discussão, procurou-se analisar, interpretar e contextualizar os resultados obtidos, dialogando com os achados da literatura e com a legislação pertinente.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa foram expressos em gráficos e quadros, compilando as respostas individuais dos analistas educacionais ao questionário aplicado. Dessa forma, buscou-se proporcionar uma clara compreensão e demonstração das evidências da pesquisa.

Primeiramente, procuramos detalhar a amostra e o perfil dos participantes. Para tanto, a primeira questão trata do tempo de experiência como Analista Educacional (ANE). Conforme se observa a seguir no Gráfico 25, há uma variação significativa nos tempos de experiência no cargo: 1 participante possui de 1 a 3 anos de experiência, 1 participante possui de 6 a 9 anos, 1 participante possui de 9 a 12 anos, 1 participante possui de 12 a 15 anos e 1 participante possui mais de 15 anos de experiência profissional.

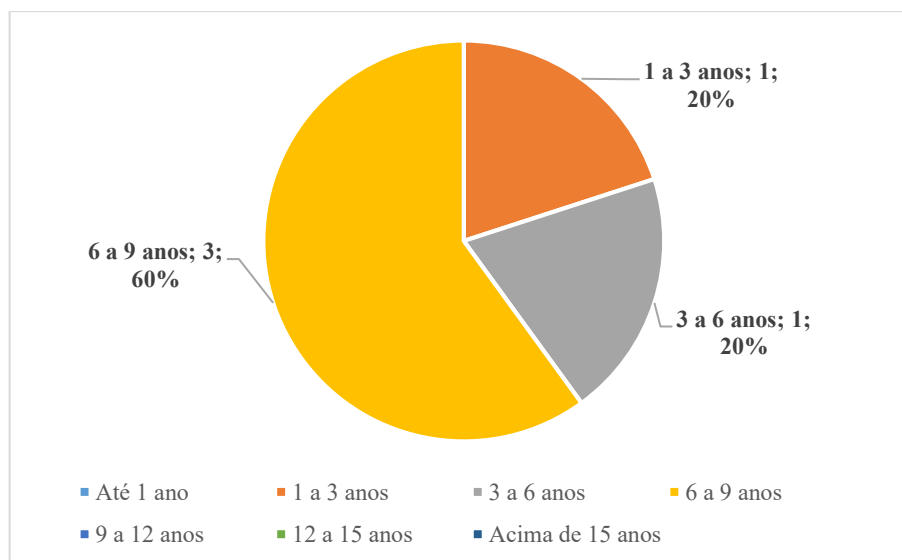
Gráfico 25 - Tempo de experiência como Analista Educacional na SRE Varginha



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão 2 aborda o tempo de atuação no SAI na SRE Varginha. As respostas indicam que 3 participantes (60%) possuem mais de 6 a 9 anos de experiência, 1 participante (20%) possui mais de 1 a 3 anos e 1 participante (20%) possui mais de 3 a 6 anos, conforme observado no Gráfico 26.

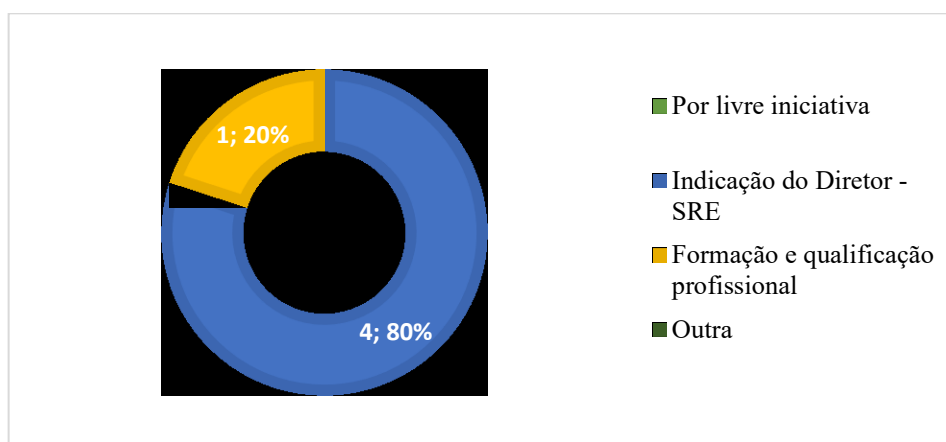
Gráfico 26 - Tempo de experiência como Analista Educacional da equipe do SAI



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto ao critério de seleção para atuar no SAI (questão 3), 4 analistas (80%), ou seja, a grande maioria, afirmam ter sido indicados pelo diretor da SRE, enquanto somente 1 (20%) afirma ter sido indicado por sua formação e qualificação profissional, como apresentado no Gráfico 27.

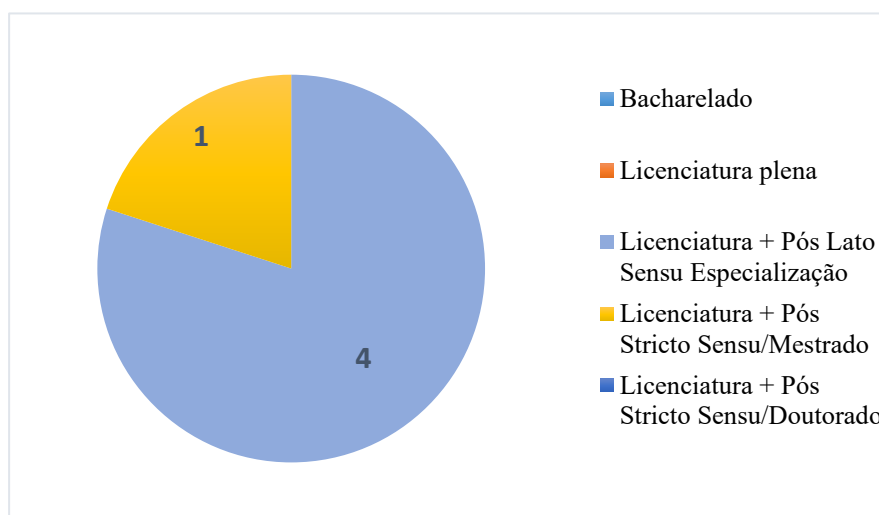
Gráfico 27 - Critério de seleção para atuar no SAI



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre o grau de escolaridade e titulação (questão 4), a maioria dos participantes, totalizando 4 (80%), declara possuir licenciatura com pós-graduação lato sensu/especialização completa, enquanto 1 analista (20%) detém licenciatura com mestrado completo, conforme ilustrado no Gráfico 28.

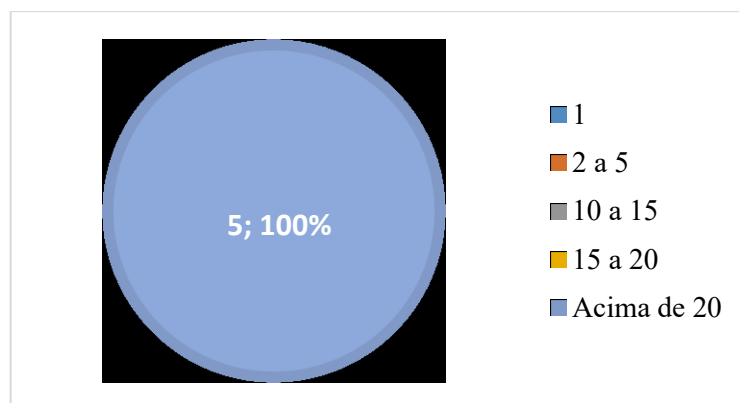
Gráfico 28 - Escolaridade/titulação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão 5 trata da abrangência das solicitações do AEE em termos de municípios atendidos. De acordo com os respondentes, a maioria absoluta atende a mais de 20 municípios da jurisdição de Varginha, que compreende 28 municípios e 106 escolas estaduais.

Gráfico 29 - Número de municípios atendidos por cada analista



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

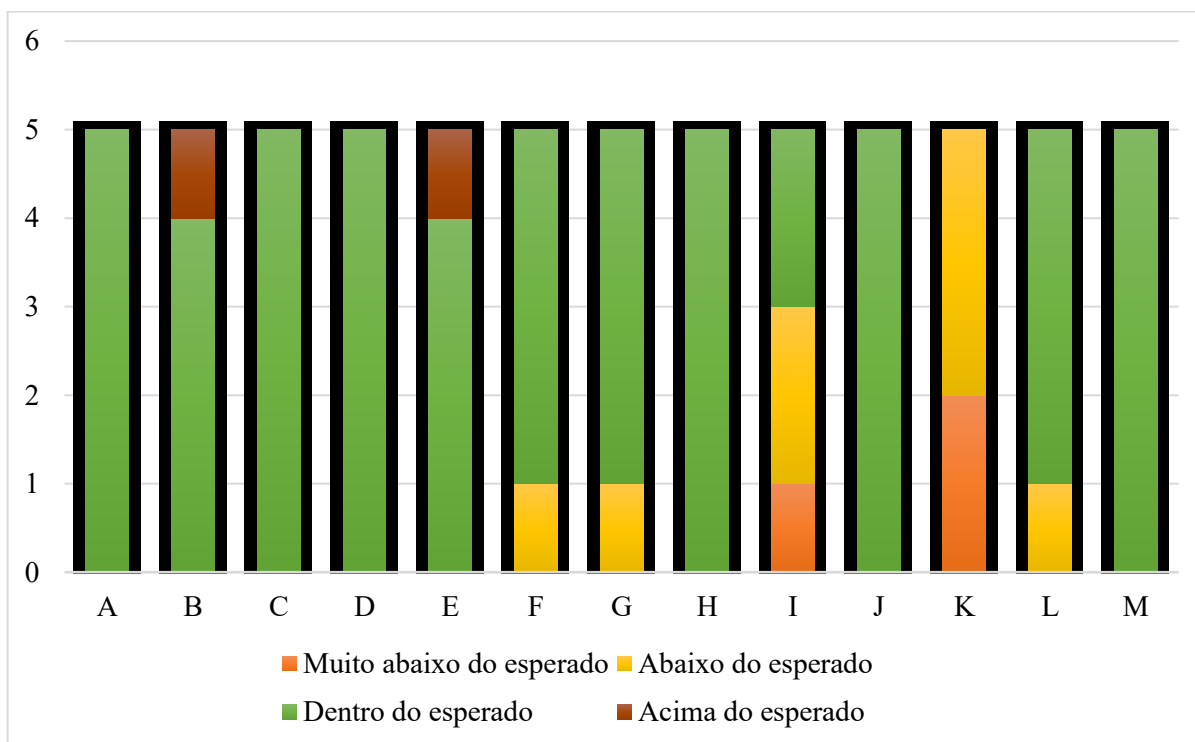
A partir desse ponto do questionário, as questões enfatizam quesitos para a avaliação dos analistas, incluindo suas percepções e pontos de vista sobre alguns aspectos da implementação do AEE e da inclusão escolar na SRE Varginha. Na questão 6, foram analisadas algumas proposições, e podemos constatar que a maioria das respostas convergem para a opção “dentro do esperado”, com exceção da afirmação incompleta “I”, que trata de adequação física das escolas e acessibilidade, e da afirmação incompleta “K”, que aborda as práticas inclusivas efetivas pela equipe escolar.

As proposições analisadas versam sobre:

- a) a oferta do Atendimento Educacional Especializado na SRE Varginha;
- b) a aplicação correta e efetiva da Resolução SEE nº 4.256/2020;
- c) o quantitativo de profissionais do AEE que atua nas escolas estaduais;
- d) a quantidade de Salas de Recursos nas escolas estaduais da SRE;
- e) a viabilização da educação inclusiva por meio da oferta do AEE nas escolas estaduais;
- f) a garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial na rede estadual da SRE Varginha;
- g) a formação especializada dos profissionais do AEE da jurisdição;
- h) a adequação e organização das Salas de Recursos;
- i) a adequação física das escolas quanto à acessibilidade;
- j) a adequação dos recursos pedagógicos e equipamentos das escolas estaduais;
- k) a disposição da equipe escolar quanto à efetivação de práticas inclusivas;
- l) a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial;
- m) o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem desses estudantes.

As respostas às proposições estão apresentadas no Gráfico 30.

Gráfico 30 - Percepção dos analistas sobre a educação especial e inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão 7 trata especificamente da percepção do analista sobre o AEE na SRE Varginha, apresentando indagações, ou seja, uma interrogativa direta com uma única resposta entre as opções de concordância ou discordância. A maioria dos analistas concorda com as afirmações apresentadas, exceto na pergunta “B”, sobre a legislação vigente e a garantia de direitos, na qual houve maior divergência nas respostas, e na pergunta “G”, que trata do preparo dos professores e demais profissionais das escolas estaduais para acolher e dar suporte ao estudante da educação especial na rede estadual, na qual a maioria discordou. A maioria concorda com as demais afirmações.

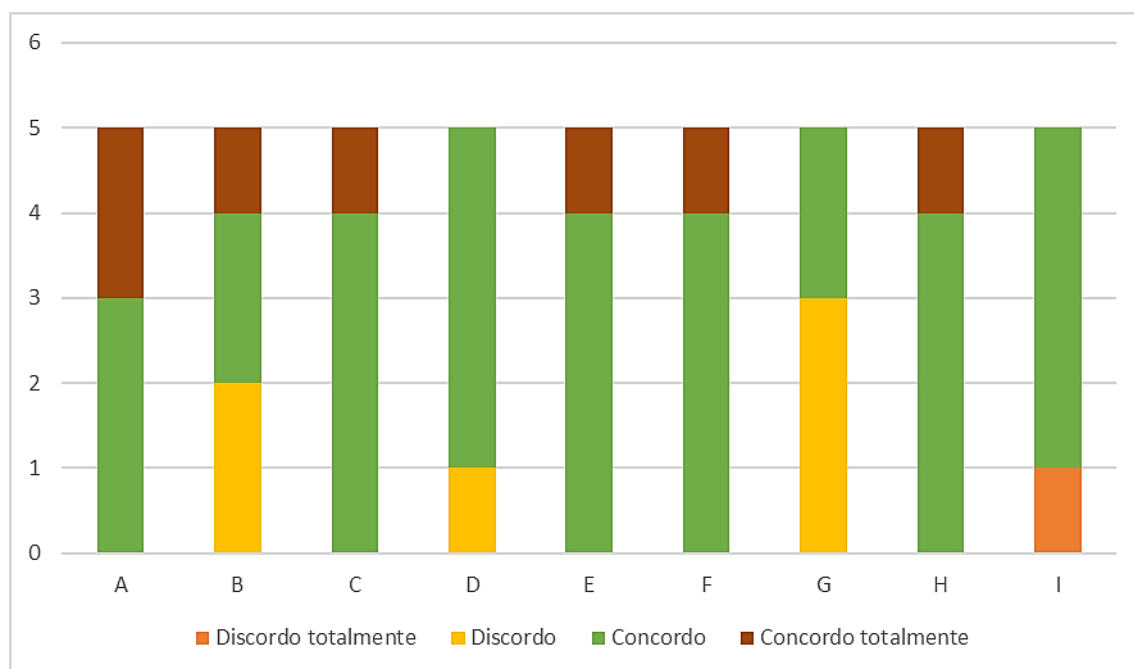
As indagações são as seguintes:

- a) O AEE é uma política pública que pode viabilizar a educação inclusiva e a defesa dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial?
- b) A legislação vigente por si só garante os direitos desses estudantes?
- c) Há critérios consistentes para avaliação e autorização dos profissionais especializados do AEE?

- d) São realizadas capacitações periódicas para os profissionais do AEE promovidas pela SRE?
- e) Os analistas educacionais que respondem pelo AEE são devidamente qualificados?
- f) Os profissionais do AEE das escolas estaduais possuem formação especializada?
- g) Os professores e demais profissionais das escolas estaduais estão preparados para acolher e dar suporte ao estudante da educação especial na rede estadual?
- h) São realizadas adaptações para acesso ao currículo na rede estadual da jurisdição?
- i) A acessibilidade arquitetônica é garantida no espaço escolar da rede estadual da SRE Varginha?

As percepções dos respondentes são ilustradas no Gráfico 31.

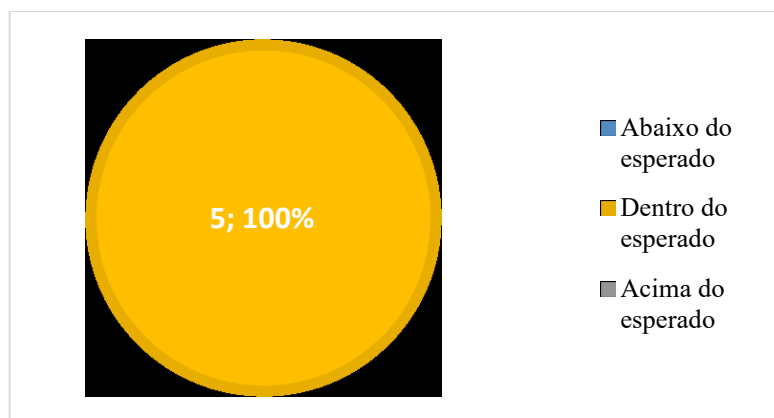
Gráfico 31 - Percepção sobre o AEE



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na questão 8, que se refere à avaliação do participante sobre a disponibilidade e efetividade das salas de recursos nos municípios, a maioria absoluta entende que está “dentro do esperado”, conforme se observa no Gráfico 32.

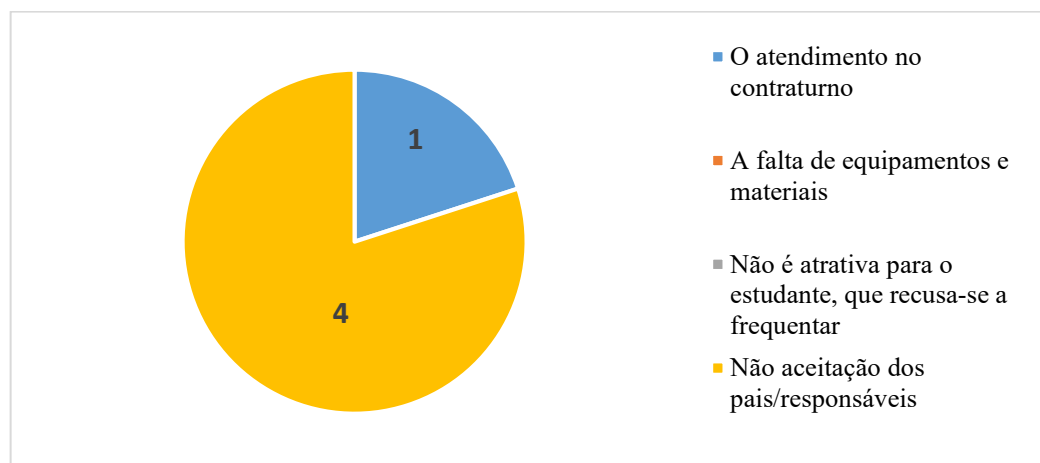
Gráfico 32 - Efetividade das Salas de Recursos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao tratar da participação dos estudantes da educação especial na Sala de Recursos (questão 9), constata-se que nem todos participam ou frequentam essa sala. Quanto aos motivos da não participação, 4 participantes (80%), representando a grande maioria, afirmam que isso se deve à não aceitação dos pais/responsáveis, enquanto 1 respondente (20%) indica que a razão está no atendimento ser realizado no contraturno, conforme demonstrado no Gráfico 33.

Gráfico 33 - Motivo da não participação de estudantes da educação especial na Sala de Recursos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

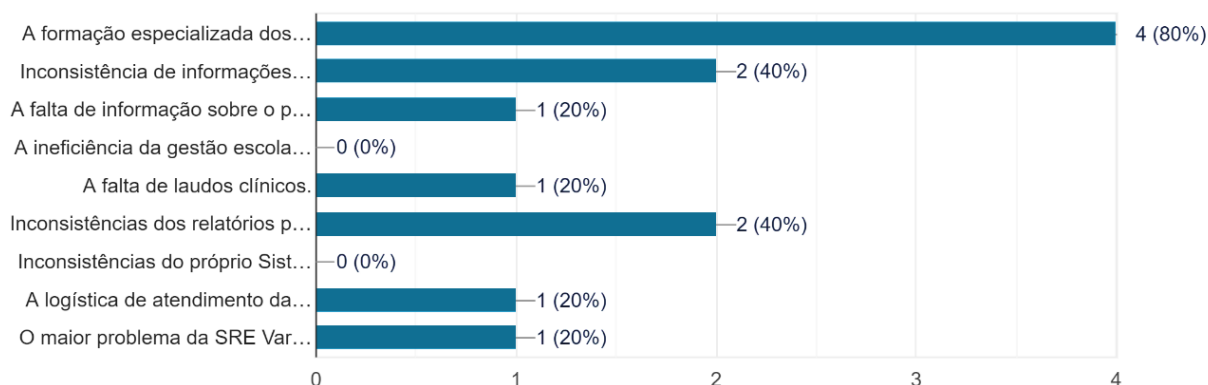
A questão 10 levanta as principais dificuldades de implementação do AEE na rede estadual da SRE Varginha. A partir das respostas dos participantes, é possível constatar que a formação especializada dos profissionais do AEE é o principal entrave, entre as seguintes alternativas apresentadas:

- formação especializada dos profissionais do AEE, conforme demandas;
- inconsistência de informações sobre os estudantes relatadas pela escola;

- c) falta de informação sobre o processo de liberação do AEE;
- d) ineficiência da gestão escolar e equipe na identificação das demandas dos estudantes;
- e) falta de laudos clínicos;
- f) inconsistências dos relatórios pedagógicos;
- g) inconsistências do próprio Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade);
- h) logística de atendimento da equipe responsável da SER;
- i) outro: o maior problema da SRE Varginha é a falta de veículo para otimizar as visitas às escolas.

O Gráfico 34 apresenta as percepções dos participantes.

Gráfico 34 - Principais dificuldades de implementação do AEE



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

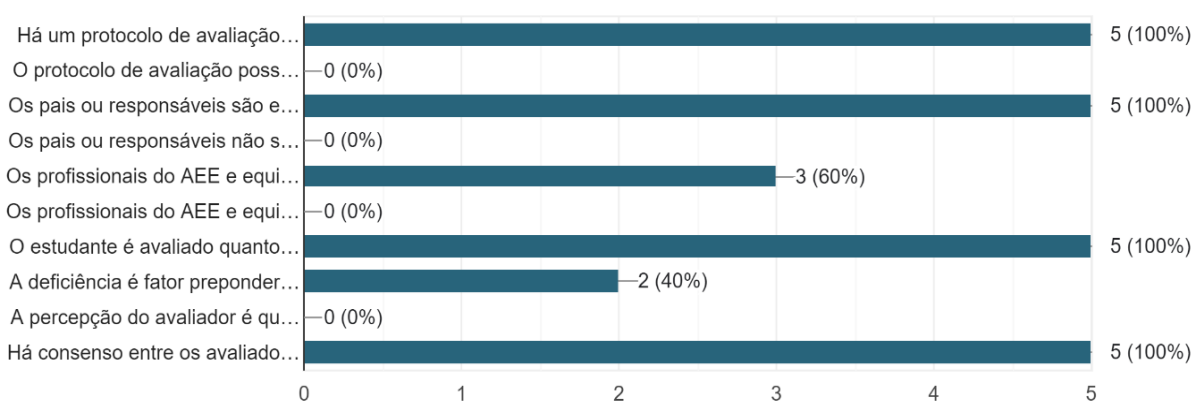
Sobre o processo de avaliação do estudante da educação especial e autorização da disponibilidade de professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias (questão 11), foram abordados alguns pontos focais, conforme as alternativas apresentadas:

- a) há um protocolo de avaliação claro, consistente e fundamentado da equipe SAI;
- b) o protocolo de avaliação possui algumas inconsistências ou lacunas;
- c) os pais ou responsáveis são entrevistados;
- d) os pais ou responsáveis não são ouvidos;
- e) os profissionais do AEE e equipe pedagógica participam da avaliação;
- f) os profissionais do AEE e equipe pedagógica não participam;
- g) o estudante é avaliado quanto à sua deficiência, habilidades acadêmicas e limitações;

- h) a deficiência é fator preponderante na avaliação;
- i) a percepção do avaliador é que prevalece;
- j) há consenso entre os avaliadores na decisão e relatório final.

De acordo com o Gráfico 35, observa-se que houve consenso em quatro das alternativas apresentadas.

Gráfico 35 - Processo de avaliação do estudante da educação especial e autorização da disponibilidade de professor de ACLTA



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação à questão 12, sobre a comunicação da equipe SAI com a direção da escola, quanto à autorização, por exemplo, do professor ACLTA, 3 analistas (60%) apontam que é feita por meio do relatório, enquanto 2 (40%) afirmam que é realizada por meio do relatório e do sistema, no caso o Simade, conforme se observa no Gráfico 36.

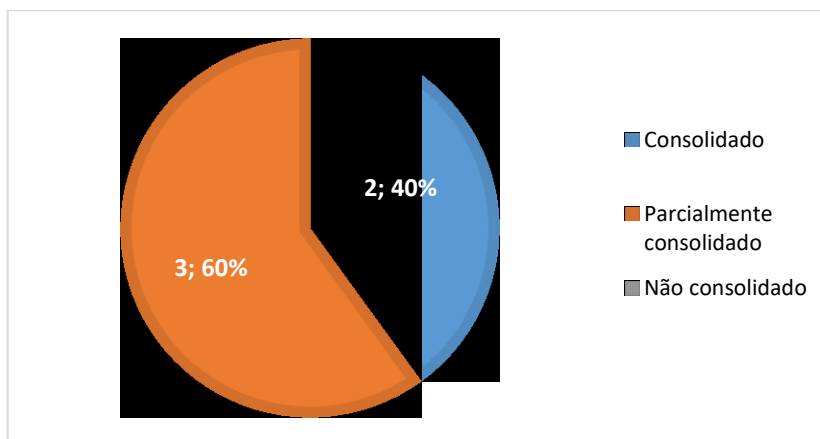
Gráfico 36 - Comunicação da direção da escola quanto à decisão



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa questão 13, os participantes opinaram sobre a inclusão escolar dos estudantes da educação especial na regional de Varginha. Essa inclusão é considerada parcialmente consolidada por 3 analistas (60%) e completamente consolidada por 2 analistas (40%), conforme se observa no Gráfico 37.

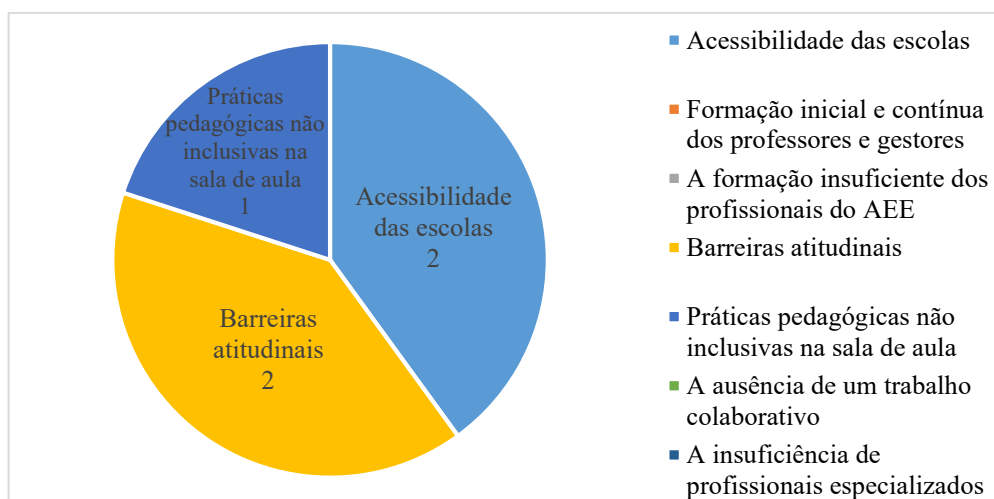
Gráfico 37 - Inclusão escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro ponto relevante e que causou divergências diz respeito à principal barreira para a efetivação da inclusão escolar na rede estadual (questão 14). Para 2 analistas (40%) a principal barreira é a acessibilidade das escolas; enquanto 2 analistas (40%) apontam as barreiras atitudinais e 1 analista (20%) menciona as práticas não inclusivas na sala de aula, conforme ilustrado no Gráfico 38.

Gráfico 38 - Principal barreira à inclusão escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão 15 é de natureza discursiva e aborda o processo de avaliação do estudante com deficiência e a autorização dos profissionais especializados do AEE, além de buscar compreender como esse processo pode ser aprimorado e viabilizado pelas escolas, SEE e instâncias superiores, levando-se em conta os direitos desse público. As respostas, como se observa no Quadro 4, foram divergentes, mas a Resolução SEE nº 4.256/2020 foi citada por A2, A3 e A4 como ponto focal.

Quadro 4 - Aprimoramento do processo levando em conta os direitos

Nº	Respostas
A1	Para atuar no AEE, o profissional é convocado por apresentar cursos na área solicitada. Porém, percebe-se falta de conhecimentos básicos, principalmente no que tange à inclusão em sala de aula. Em muitos casos, verificamos que o que existe é uma segregação. Mesmo a equipe da SRE acompanhando e orientando, ainda há muito o que melhorar nas atitudes e formação continuada por parte do profissional.
A2	Tendo em vista que o processo de avaliação do estudante para o AEE bem como a liberação do profissional ACLTA baseia-se na resolução, sendo assim, podemos afirmar que a resolução restringe o público-alvo, e não o contrário. A questão da consolidação da inclusão na circunscrição desta SRE não está necessariamente atrelada à formação de profissionais, à articulação entre professores e gestores, tampouco à questão da acessibilidade, mas sobretudo na resolução que limita o público-alvo, não levando em consideração certas especificidades das deficiências e sua abrangência.
A3	Estudo aprimorado da resolução e reformulação da mesma quando necessário, tendo em vista as especificidades dos estudantes.
A4	As avaliações efetuadas com os estudantes público-alvo seguem as normativas da Resolução SEE nº 4.256/2020, onde se encontram todos os critérios de autorização dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.
A5	Através de materiais adaptados de acordo com a necessidade do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto à maior contribuição do AEE no cotidiano escolar e para o estudante com deficiência (questão 16), a maioria das respostas converge para a aprendizagem e acesso ao currículo, com 4 respostas (80%), conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - A maior contribuição do AEE no cotidiano escolar e para o estudante com deficiência

Nº	Respostas
A1	O AEE tem em seus princípios a inclusão, integração dos estudantes com deficiência, com foco na eliminação de barreiras para sua aprendizagem. Quando é bem realizado, é um crescimento pedagógico para toda a turma: quem pode o mais pode o menos... o profissional de AEE em colaboração com os professores regentes podem melhorar o todo na aprendizagem.
A2	A possibilidade em atender individualmente o estudante realizando adaptações curriculares.
A3	Desenvolvimento das habilidades cognitivas.
A4	A contribuição do Atendimento Educacional Especializado é de grande valia, mediante a suplementação e complementação para os Estudantes público-alvo, auxiliando os regentes no

	trabalho pedagógico dos estudantes e realizando a inclusão e o acesso dos mesmos ao Currículo Referência de Minas Gerais.
A5	A SRE contribui com formações e todo o apoio necessário.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por último, a questão 17 levanta algumas premissas de como tornar as escolas da rede estadual mais inclusivas e acolhedoras, com opiniões divergentes, mas bastante oportunas para a discussão de novos temas, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Como tornar as escolas mais inclusivas e acolhedoras

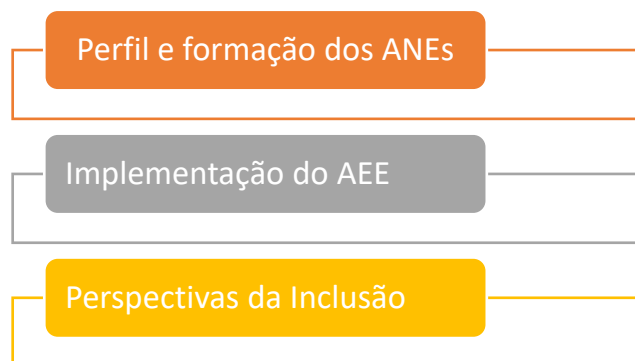
Nº	Respostas
A1	A equipe da SRE de Varginha tem se esforçado em manter atualizadas as legislações, exaltar as boas práticas e acompanhar as ações realizadas na escola, além, é claro, de sensibilizar os gestores escolares. Onde o gestor tem a visão inclusiva, a escola é acolhedora por si só... independentemente que sejam para estudantes deficientes, e já é um passo para a garantia da aprendizagem para todos.
A2	- Aumentar o público-alvo do AEE acompanhado outros transtornos da aprendizagem; - Desmistificar a necessidade de professor ACLTA. Muitos pais utilizam desta solicitação querendo se eximir de sua responsabilidade; - Ressignificar o conceito de inclusão. Não é pelo fato de não estar na escola regular, que significa que estão invisíveis e/ou excluídos.
A3	Aceitação e mudança de postura dos profissionais. Mais empatia.
A4	Capacitações e percepções de direitos e deveres para os profissionais que atendem todos os estudantes.
A5	A escola tem que ser acessível e uma capacitação para todos os profissionais da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

6.2 ANÁLISE DE RESULTADOS

Foi possível detectar como está estruturado o AEE nas escolas da rede estadual da SRE Varginha na percepção dos analistas? Como o AEE é viabilizado, enquanto política pública e direito da pessoa com deficiência? O AEE pode viabilizar a inclusão escolar? Para organizar a discussão, buscou-se articular as categorias de análise em três eixos temáticos, conforme apresentado na Figura 9 a seguir.

Figura 9 - Eixos temáticos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O primeiro eixo aborda o perfil profissional e a formação dos analistas educacionais que atuam na equipe SAI. No segundo eixo, foram enfocados o embasamento e os desdobramentos do AEE em seu processo de implementação. Já o terceiro eixo envolve o processo de inclusão escolar na SRE Varginha.

6.2.1 Perfil e formação dos Analistas Educacionais do SAI

Considerando que a atuação dos analistas da Equipe SAI é de grande responsabilidade no processo de inclusão escolar, uma vez que deliberam sobre os atendimentos necessários para o estudante com deficiência matriculado nas escolas estaduais, um dos focos desta pesquisa foi investigar seu perfil profissional e sua formação.

Neste 1º eixo, é possível constatar, pela análise das respostas dos participantes, que a equipe de analistas do SAI apresenta uma grande variação quando se trata do tempo de experiência na SRE Varginha: 3 deles possuem de 9 a 15 anos de experiência e 2 possuem menos 9 anos de experiência, supondo-se haver uma rotatividade desses profissionais. Posto isso, é interessante verificar o significado do verbete “experiência profissional”:

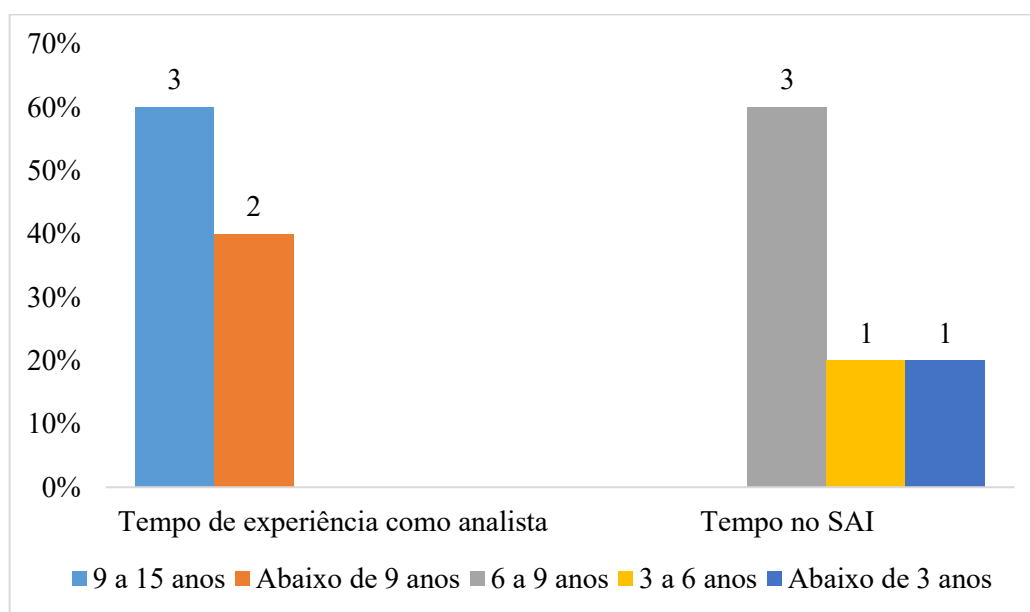
a esse respeito, quando no ensino falamos em experiência profissional isso significa pensar na partilha de uma história em comum, na constituição de outras histórias, no encontro do indivíduo com os coletivos de trabalho, encontro com a herança dos que estavam em campo antes de nós. Na profissão de ensinar, a dimensão da experiência ainda compreende o lugar de muitos outros encontros: com as políticas educacionais, com as formas organizacionais da escola, com determinados usos da força de trabalho, com o prazer e o sofrimento na profissão, com uma representação sindical e, mais amplamente, com a relação social do salariado e suas contradições. Nessa perspectiva, a experiência comporta uma dimensão objetiva e subjetiva; nunca estritamente

cognitiva, mas, sobretudo, corporal, com todos os enigmas de um corpo que aprende, que esquece e que envelhece [...]. Enfim, a experiência profissional compreende a passagem do indivíduo por um conjunto de aspectos que se processam ao longo da história de uma profissão; sendo experiência, trata-se de aspectos que remetem à esfera do trabalho concreto e que estão em mediação com uma determinada formação profissional e a esfera em que ela é efetivamente posta em movimento nas situações laborais. Esvaziada ou enriquecida, a experiência profissional é uma das noções mais sujeitas a controversas (Alves, 2024).

Ao analisarmos o tempo de experiência como Analista Educacional da equipe SAI, verificamos que 3 deles possuem de 6 a 9 anos de experiência, enquanto 2 possuem de 1 a 6 anos. Considera-se que a experiência profissional frente à inclusão de estudantes com deficiência pode ser um fator relevante para uma atuação assertiva, reunindo fatores como conhecimento adquirido, trabalho coletivo, histórias e saberes construídos.

Esses dados são apresentados no Gráfico 39.

Gráfico 39 - Tempo de experiência como analista e no SAI



Fonte: Elaborado pela autora (2024) conforme questionário aplicado.

Quanto ao processo de seleção ou recrutamento para compor a equipe SAI, 4 analistas (80%) foram indicados pelo Diretor da SRE Varginha, enquanto apenas 1 (20%) considera que foi selecionado pela formação e qualificação profissional. Esse dado aponta que, na indicação para a equipe SAI, não há clareza desse perfil profissional, um aspecto que poderia ter sido abordado no questionário, embora não seja o foco central da pesquisa.

Outro ponto que chama a atenção é quanto ao grau de escolaridade/titulação dos ANEs, sendo que 4 (80%) deles possuem Licenciatura e Pós-Graduação Lato Sensu/Especialização completa e apenas 1 (20%) possui Licenciatura e Pós-Graduação Stricto Sensu/Mestrado

completo. Isso implica pensar que há uma evidência ou exigência desse perfil profissional quanto à escolaridade mínima.

É importante reiterar, conforme discutido na subseção sobre “Os serviços especializados, os profissionais do AEE e sua formação”, que a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) preconiza que os profissionais do AEE que atuam nas escolas, como professores, devem ter a especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado. A Secretaria de Estado de Educação, conforme Resolução SEE nº 4.920/2023 (Minas Gerais, 2023c) prevê a licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior como primeira prioridade, seguida da licenciatura plena nas demais áreas de conhecimento, além da formação especializada. A formação em nível médio se dá a título precário, ou seja, com autorização temporária para lecionar.

Partindo dessas considerações, uma das lacunas da pesquisa foi justamente não evidenciar se os analistas educacionais do SAI possuem formação especializada ou cursos de capacitação na área. Tal formação poderia ser uma das condições para atuar no apoio à inclusão frente às complexidades da educação especial e necessidades dos estudantes, uma vez que esses profissionais avaliam os estudantes e deliberam sobre os serviços do AEE nas escolas.

Diante dessa análise, é possível propor que a Secretaria de Estado de Educação, ao definir os critérios para a composição da equipe SAI nas SREs, considere, além do perfil e habilitação do analista, o requisito da formação especializada. Esse é um debate profícuo para aprofundarmos as reflexões sobre a formação desse profissional e sua importante atuação no ciclo de políticas, que no contexto da prática interpreta e recria a política educacional, sendo um dos principais protagonistas da implementação dessa política, que reverbera nas escolas.

Os resultados também indicam, de forma contundente, que o número de analistas da equipe SAI – apenas 5 – é reduzido, levando-se em conta o número de escolas estaduais atendidas – 106 – e as demandas das redes municipais e particulares da regional, que compreende 28 municípios. De acordo com as respostas dos ANEs, eles atendem uma gama de mais de 20 municípios.

Constata-se que a demanda é bastante ampla e complexa, desse ponto de vista, podendo gerar uma sobrecarga de trabalho, pois os analistas não atuam somente no SAI, mas atendem a outros programas e projetos pedagógicos da SEE/SRE, sendo vinculados à Diretoria Educacional da regional.

Nesse sentido, os achados da pesquisa apontam para a necessidade de pesquisas adicionais em relação ao perfil e à formação dos ANEs da Equipe SAI, conforme

regulamentação e procedimentos da gestão de pessoal da SRE e da Secretaria de Estado de Educação.

6.2.2 A implementação do AEE na percepção dos ANEs

Nesse recorte da pesquisa, buscou-se investigar e desvelar como se processa a implementação do AEE na SRE Varginha, conforme as diretrizes da educação especial da Secretaria de Estado de Educação, considerando a percepção dos analistas, protagonistas no processo de implementação da política educacional e seus desdobramentos, abrangendo as questões de nº 6 a 12, 15 e 16.

A princípio, buscou-se analisar a incidência das respostas em relação às opções, constatando-se que a maioria das respostas converge para a opção “dentro do esperado”, ou seja, no que se refere à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, de acordo com os participantes, a SRE Varginha cumpre com os requisitos mencionados em relação:

- a) à oferta do AEE e aplicação da Resolução SEE nº 4.256/2020;
- b) ao quantitativo de profissionais do AEE que atua nas escolas;
- c) ao quantitativo de salas de recursos nas escolas estaduais;
- d) à viabilização da educação inclusiva por meio do AEE;
- e) à garantia dos direitos dos estudantes;
- f) à formação especializada dos profissionais do AEE;
- g) à adequação e organização das salas de recursos;
- h) à adequação dos recursos pedagógicos e equipamentos nas escolas;
- i) à disposição da equipe escolar quanto a efetivação de práticas inclusivas;
- j) à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial;
- k) ao acesso, permanência e garantia de aprendizagem desses estudantes.

No entanto, no que diz respeito à adequação física das escolas quanto à acessibilidade e à disposição da equipe escolar na efetivação de práticas inclusivas, há opiniões divergentes. Nesse contexto, as respostas ao questionário sobre a adequação física e acessibilidade das escolas da regional permitem inferir que nem todas as escolas estão adaptadas para os estudantes com deficiência. Ou seja, ainda persistem barreiras físicas que esses estudantes

enfrentam cotidianamente. Quanto a essas adequações arquitetônicas, que podem ser consideradas de médio e grande porte, demandam recursos financeiros que devem ser disponibilizados pelo poder público, no caso, o Estado e a União.

A acessibilidade arquitetônica, por exemplo, está prevista na Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000), na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) e na Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015), entre tantos outros documentos legais. Todavia, grande parte das escolas não está acessível nos dias atuais.

Outra questão controversa diz respeito à disposição da equipe escolar quanto à efetivação de práticas inclusivas, que foi considerada abaixo ou muito abaixo do esperado na regional de Varginha. Isso coloca em xeque a efetivação da educação inclusiva nas escolas e não deixa de ser contraditório quando os profissionais avaliam a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial como dentro do esperado.

A educação inclusiva foi um tema recorrente ao longo de todo o estudo. O paradigma da inclusão não aceita restrições ou barreiras, e quando se fala em “disposição”, que quer dizer “estar pronto para ajudar ou auxiliar”, revela-se também uma atitude. Estaremos, portanto, diante do preconceito, do capacitismo e das barreiras atitudinais?

Não se pode falar de escola inclusiva se não há disposição da equipe gestora e de seus professores para efetivar práticas inclusivas. Não basta matricular o aluno com deficiência na escola comum para que esteja presente fisicamente se a prática é excludente e se os profissionais não estão dispostos a recriá-las, acolher esse estudante, rever conceitos e construir novas formas de ensinar e aprender. Tampouco não é suficiente se a comunidade escolar não abraçar a cultura de uma educação inclusiva. Fontes *et al.* (2007, p. 98) contribuem com essas considerações, afirmando que “fica patente que para ensinar em uma turma inclusiva, o professor precisa adotar uma postura flexível e criativa, revendo e transformando sua própria prática cotidianamente”.

O Brasil é um país bem avançado em relação à legislação específica para pessoas com deficiência, porém falta à sociedade em geral o convencimento para que a essa legislação seja cumprida. Essa é uma construção individual e coletiva, que perpassa o modo de ser, as crenças e valores, posicionamentos e um novo olhar em relação às pessoas com deficiência.

Reiterando, a inclusão não é um direito apenas do aluno com deficiência, mas de todos os alunos, mas, se não houver disposição para mudar e romper preconceitos e velhas práticas

incompatíveis com a inclusão, estaremos perpetuando modelos de exclusão. É nos bancos escolares que a conscientização é promovida e que as diferenças são valorizadas e reconhecidas.

A Lei Brasileira da Inclusão, por força do disposto no art. 4º, preconiza que a recusa em fornecer adaptações razoáveis ou tecnologias assistivas constitui discriminação em razão da deficiência, pois “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015, cap. II, art. 4º).

Nesse contexto, não há como eximir o poder público de seu papel na eliminação das barreiras e na consolidação de uma educação humanizada, emancipadora e inclusiva. A legislação prevê a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, sem discriminação. De fato, as situações de descaso, negligência e o descumprimento do ordenamento legal, estão presentes na vivência diária dessas pessoas.

Nesse sentido, a inclusão, que seria uma experiência enriquecedora para todos, torna-se uma experiência dolorosa para os estudantes com deficiência, além daqueles que não se enquadram em um padrão homogeneizador da escola e que ignora as singularidades.

Avançando para a questão 7, que trata da percepção do analista sobre o AEE na SRE Varginha, com indagações e alternativas de concordância ou discordância, observa-se uma tendência à concordância na maioria dos aspectos, mas com algumas contradições.

Ao abordar o AEE como política pública que pode viabilizar a educação inclusiva dos estudantes público-alvo da educação especial, foram elencadas as seguintes proposições:

- a) se a legislação vigente por si só garante os direitos desses estudantes;
- b) se há critérios consistentes para avaliação e autorização dos profissionais especializados do AEE;
- c) se são realizadas capacitações periódicas para os profissionais do AEE promovidas pela SRE;
- d) se os analistas educacionais que respondem pelo AEE são devidamente qualificados;
- e) se os profissionais do AEE das escolas estaduais possuem formação especializada;
- f) se os professores e demais profissionais das escolas estaduais estão preparados para acolher e dar suporte ao estudante da educação especial na rede estadual;
- g) se são realizadas adaptações para acesso ao currículo na rede estadual da jurisdição;
- h) se a acessibilidade arquitetônica é garantida no espaço escolar da rede estadual da SRE Varginha.

As respostas evidenciam que os analistas possuem clareza de que o AEE é uma política educacional que pode viabilizar a educação inclusiva e que a legislação por si só não garante os direitos dos estudantes.

A legislação e as políticas educacionais, nesse caso, concentram-se em grupos minoritários (pessoas com deficiência, por exemplo), cuja elaboração das regulações pertencem aos grupos que estão no poder (políticos e gestores, por exemplo), que nem sempre dão conta monitorar o seu descumprimento, mesmo porque provavelmente não é de seu interesse. Nesse sentido, a ausência de mecanismos de monitoramento e fiscalização podem contribuir para o não cumprimento dos textos legais, que foram amplamente discutidos no capítulo sobre os “Marcos históricos e legais da educação especial: da segregação à inclusão”.

O combate à ignorância se faz com a disseminação de informações, o despertar da consciência dos direitos e deveres, além do convencimento por meio do diálogo e da escuta ativa de todos os envolvidos: pessoas com deficiência, suas famílias, professores, gestores, comunidade escolar, analistas educacionais, profissionais da educação, poder público e sociedade em geral. É imperativo que haja uma mobilização de todos para, quem sabe, fazer valer o que está escrito.

Ao abordar as demais proposições, os analistas afirmam que há critérios consistentes para a autorização do AEE para os estudantes com deficiência nas escolas, critérios estes norteados pela Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020). Eles concordam que são devidamente capacitados para atuarem no SAI.

Todavia, ao analisar as autorizações do AEE pela SRE Varginha em 2024, verifica-se que, dos 304 professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, 33 são designados por ordem judicial, o que representa quase 11% do total de professores autorizados. Abre-se aqui um precedente importante, pois a interpretação dos órgãos judiciais nem sempre é a mesma da Equipe SAI/SRE, havendo contradições entre o que está estipulado na Resolução SEE nº 4.256/2020 e como ela é interpretada pela jurisprudência. Em vista disso, é importante que haja um alinhamento das normas legais existentes, seja em âmbito federal, estadual e municipal, evitando-se distorções.

Em se tratando das capacitações para os profissionais do AEE promovidas pela SRE, a maioria concorda que essas capacitações são oferecidas periodicamente e que estes profissionais possuem formação especializada, mesmo por força de lei. Atualmente, além das capacitações promovidas pela SRE, os servidores contam com cursos ofertados pela Escola de Formação da SEE e pelas formações promovidas pelos Centros de Apoio Pedagógico às

Pessoas com Deficiência Visual, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais, Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva, Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e pelos Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino. Os certificados desses cursos são emitidos pela Escola de Formação, como foi abordado no Capítulo 3. Além disso, é importante considerar as oportunidades de formação oferecidas dentro das próprias escolas.

Quando questionados se os professores e demais profissionais das escolas estaduais estão preparados para acolher e dar suporte ao estudante da educação especial na rede estadual, mais uma vez surgem opiniões divergentes, pois a maioria discorda dessa aceção. Nota-se que os problemas recorrentes da educação inclusiva, nesse recorte e conforme esse ponto de vista, têm nome e lugar, ou seja, são os professores, os demais profissionais das escolas e as próprias escolas. Trata-se de um impasse que gera múltiplos olhares e demanda estudos teóricos e pesquisas empíricas.

Essa é uma triste constatação, pois os estudantes da educação especial acabam se tornando um problema para as escolas que deveriam acolhê-los e, legalmente, promover seu acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão. Embora os participantes afirmem que as adaptações curriculares são garantidas, há que se considerar, nesse dilema, a não efetividade das políticas educacionais, a falta de monitoramento, a formação precarizada dos docentes e profissionais do AEE, a descrença e o capacitismo persistente, entre outros fatores que podem ser evidenciados nas pesquisas temáticas sobre a educação especial e inclusiva.

Sobre a acessibilidade arquitetônica das escolas, a maioria concorda que esta é garantida. Porém, na questão anterior abordada, constata-se uma contradição, pois ficou evidente que nem todas as escolas são acessíveis. Basta uma verificação *in loco* nas 106 escolas da SRE Varginha para constatar esse fato, que pode vir a ser objeto de outro estudo.

Outro ponto que foi abordado na pesquisa trata da disponibilização e efetividade da Sala de Recursos na regional de Varginha. Sobre o tema, todos os entrevistados afirmam que está conforme o esperado. A sala de recursos, enquanto protagonista do AEE, é um espaço dotado de equipamentos, materiais e mobiliários adequados, organizado de modo a atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Resta saber como as salas de recursos são avaliadas e em que parâmetros, assim como estão organizadas nas escolas e se estão devidamente providas.

Ao tratar da participação dos estudantes na sala de recursos e dos motivos que levam à não adesão a esse instrumento, foi constatado que o principal motivo é a não aceitação dos pais/responsáveis, seguido pelo fato de o atendimento ser realizado no contraturno. Esse é um ponto controverso, pois, quando os pais ou responsáveis não aceitam o AEE, no caso a sala de recursos, há que se investigar também os motivos pelos quais não há essa aceitação, que podem estar relacionados, por exemplo: à não aceitação por parte dos pais/responsáveis da deficiência do filho, ao sentimento de resistência ou receio de que ele fique estigmatizado na escola e na comunidade, ao descrédito no serviço oferecido ou o profissional/escola, ao desconhecimento ou falta de convencimento acerca dos benefícios desse atendimento, ao desconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, entre outros. Nesse caso, os professores das salas de recursos e gestores precisam investigar os motivos e realizar o devido registro.

Quanto à não adesão à sala de recursos devido ao atendimento ser realizado no contraturno, considerando que a legislação não permite o atendimento da sala de recursos no turno de escolarização, algumas hipóteses são levantadas, como: a distância da residência dos estudantes em relação à escola, o que pode dificultar o acesso devido à falta de transporte ou à impossibilidade de arcar com os custos desse deslocamento para participar das atividades fora do horário regular; a falta de autonomia dos estudantes para se deslocarem sozinhos; a participação em outro tipo de atendimento ou desempenho de outras atividades no contraturno; e, por último, um possível descrédito dos pais com relação ao serviço ofertado, entre outros. Essas são algumas hipóteses plausíveis, embora não seja possível precisá-las neste estudo.

Adentrando nas principais dificuldades de implementação do AEE na rede estadual da SRE Varginha, foram abordadas as seguintes questões para análise:

- a) formação especializada dos profissionais do AEE, conforme demandas;
- b) inconsistência de informações relatadas pela escola sobre os estudantes;
- c) falta de informação sobre o processo de liberação do AEE;
- d) ineficiência da gestão escolar e equipe na identificação das demandas dos estudantes;
- e) falta de laudos clínicos;
- f) inconsistências dos relatórios pedagógicos;
- g) inconsistências do próprio Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade);
- h) logística de atendimento da Equipe SAI e responsáveis da SRE.

O que ficou evidente é que a formação especializada dos profissionais do AEE, conforme demandas, é o principal entrave para a implementação do AEE na SRE Varginha,

sendo apontado por 4 (80%) dos 5 participantes. Nesse sentido, os dados sugerem que a formação dos profissionais pode ser insuficiente, inadequada ou precária, cabendo um estudo mais aprofundado, sendo um tema recorrente no campo educacional.

Esse é um problema enfrentado não só na SRE em questão, mas no país como um todo, estando presente nos debates educacionais, nas pesquisas e nas políticas públicas. Como já mencionado, os dispositivos legais corroboram a formação especializada, além da formação inicial, como endossa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

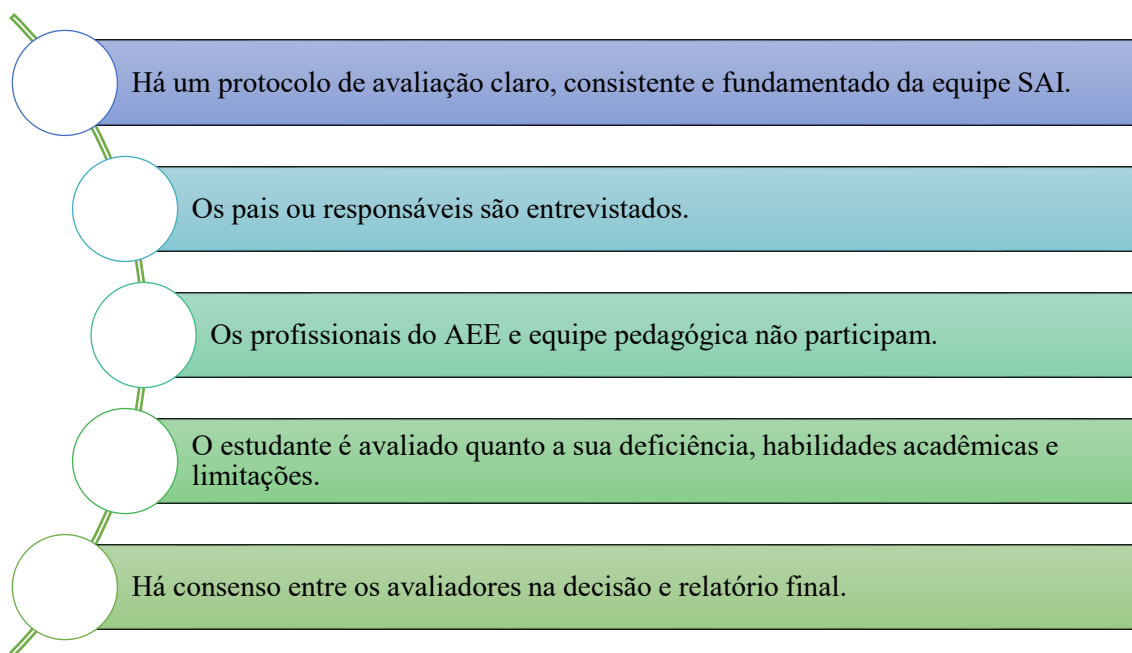
Outro embate nesse sentido, apontado por Bueno (1999), é sobre o dualismo entre a formação do professor da educação especial e dos professores do ensino regular. Glat (2018, p. 11), por sua vez, reforça que esse problema afeta ambos os professores, os do ensino comum e os da educação especial que deveriam fornecer apoio mútuo, seja na formação inicial e/ou contínua.

A formação do professor para a educação inclusiva requer que o professor do ensino regular adquira conhecimentos e estratégias para lidar com todos os alunos, seja com ou sem deficiência. É um desafio ainda maior pensar na individualidade dos estudantes e em suas necessidades educacionais. Não é uma questão de individualizar o ensino, mas de criar novas formas de ensinar que permitam a participação de todos na construção do conhecimento e no percurso da aprendizagem.

Já a atuação do professor da educação especial, que possui, além da formação inicial, a formação especializada, demanda conhecimento e acolhimento, um olhar mais abrangente e o domínio dos recursos de acessibilidade e das adaptações razoáveis. É necessário empoderar-se, firmar posição, eliminar barreiras, buscando embasamento em estudos e pesquisas, além de refletir sobre suas próprias experiências e compreender a singularidade e as escolhas individuais dos alunos, visando sempre uma prática colaborativa e inclusiva.

Sobre o processo de avaliação do estudante da educação especial e autorização para convocação do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, foram abordados alguns pontos focais, dos quais quatro foram consensuais, conforme ilustrado no Esquema 6:

Esquema 4 - Pontos convergentes em relação à autorização do professor ACLTA



Fonte: Elaborado pela autora (2024) conforme questionário aplicado.

Mediante a mobilização dessas afirmações, percebe-se que o processo de avaliação do estudante da educação especial pela equipe SAI ocorre na escola em que ele se encontra matriculado, envolvendo a participação do próprio estudante, dos pais ou responsáveis e dos avaliadores, no caso os analistas educacionais.

Embora as respostas afirmem categoricamente a existência de um protocolo de avaliação claro, consistente e fundamentado pela equipe SAI, não há evidências de como esse protocolo está estruturado. Não se sabe se há uma avaliação diferenciada para cada estudante e conforme a deficiência apresentada, quais habilidades são avaliadas e como são avaliadas, ou seja, quais são os instrumentos e parâmetros da avaliação.

Outro ponto que chama a atenção é que os profissionais do AEE e a equipe pedagógica não participam desse momento. Não há uma escuta ativa desses profissionais que atuam diretamente com o estudante. Apenas o relatório pedagógico por eles elaborado é considerado, deixando assim uma lacuna significativa no processo.

É possível também confirmar a hipótese de que há um consenso entre os avaliadores na tomada de decisão sobre a real necessidade do aluno de contar com um professor de apoio, registrando-se a análise do caso e as ponderações da equipe em um relatório circunstanciado que é repassado à direção da escola.

Em relação à comunicação da equipe SAI com a direção da escola sobre a autorização do professor ACLTA, 3 analistas (60%) apontam que ela ocorre por meio de relatório, enquanto 2 (40%) analistas afirmam que é feita por meio de relatório e do Simade. Vale ressaltar que,

além do relatório circunstanciado, os analistas alimentam o sistema após a deliberação. O Simade, Sistema Mineiro de Administração Escolar, é uma ferramenta para a gestão das informações sobre as escolas estaduais e serve como base para a implementação de programas e ações de melhoria do sistema de ensino. Nesse sistema, constam as informações dos estudantes da rede e de cada escola, cadastrados pelos usuários (diretor e secretaria) das escolas, incluindo a funcionalidade para solicitação do AEE. A comunicação de fato existe e geralmente ocorre logo após a avaliação. Porém, não se sabe se os gestores recorrem da decisão.

A questão 15, com respostas abertas, aborda o processo de avaliação do estudante com deficiência e a autorização dos profissionais especializados do AEE, além de como esse processo pode ser aprimorado nas escolas, SEE e instâncias superiores. As respostas foram divergentes, mas a Resolução SEE nº 4.256/2020 foi um ponto focal.

O respondente A1 menciona a falta de conhecimentos básicos no que tange à inclusão na sala de aula, confirmando que a prática é segregativa. Ele enfatiza ainda que há muito o que melhorar nas atitudes e na formação continuada dos profissionais, como já discutido em outros tópicos desta pesquisa.

A discrepância apontada por A2 se refere à consolidação da inclusão na circunscrição da SRE Varginha, que, segundo ele, não está necessariamente atrelada à formação de profissionais (contrariando o A1), à articulação entre professores e gestores, tampouco à questão da acessibilidade (refutando discursos anteriores), mas se deve, sobretudo, à resolução que limita o público-alvo, não levando em consideração certas especificidades das deficiências e sua abrangência. Esse é um ponto original e controverso, que merece uma discussão mais aprofundada e, quiçá, a reformulação da referida resolução, como apontado por A3 e A4.

Os respondentes A3 e A4 ressaltam a importância do estudo aprimorado e da aplicação da resolução, que contém todos os critérios de autorização dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado e de sua reformulação, quando necessário, tendo em vista as especificidades dos estudantes. De acordo com A5, o processo de avaliação dos estudantes ocorre por meio de materiais adaptados e de acordo com a necessidade do estudante, não apontando necessidade de aprimoramento.

Nota-se que a Resolução SEE nº 4.256/2020 é o respaldo legal utilizado pelos analistas na avaliação dos estudantes com deficiência, e seus critérios são rigorosamente observados para a análise e a aprovação dos serviços de AEE, embora, quando se fala em direitos das pessoas com deficiência, há que se considerar os dispositivos constitucionais – Constituição Federal e a emenda constitucional que incorpora a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com

Deficiência – bem como as normas legais e infralegais, como a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, e a LBI, Lei nº 13.146/2015, entre outros. A rede estadual cumpre as diretrizes da educação especial da referida resolução, como política pública do Estado, que coaduna com os dispositivos legais citados.

Diante do exposto, volta-se o olhar para o ciclo de políticas de Ball e colaboradores, que investiga como os atores envolvidos na implementação da política educacional interpretam, recriam e se apropriam do texto legal, com base em suas vivências e contradições, atuando em seu território e nas condições disponíveis. O texto da política é carregado de intenções e interesses, e, ao chegar nas mãos de quem tem a responsabilidade de cumprir o que está posto, pode ser interpretado de diferentes maneiras, pois há diferentes percepções, interpretações e sentidos, além de pressões, lacunas e entrelinhas.

Ao serem indagados sobre a principal contribuição do AEE no cotidiano escolar e para o estudante com deficiência, os respondentes percebem o AEE com um instrumento fundamental para a eliminação de barreiras para a aprendizagem, que promove o crescimento da turma como um todo – “quem pode o mais, pode o menos”, o atendimento individual dos estudantes, realizando adaptações curriculares, o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a suplementação e complementação para os estudantes público-alvo, auxiliando os regentes no trabalho pedagógico dos estudantes e realizando a inclusão e o acesso desses estudantes ao Currículo Referência de Minas Gerais.

Esses recortes evidenciam a contribuição do AEE para a aprendizagem e o acesso ao currículo. É certo que um dos princípios da inclusão é o direito à aprendizagem e que a escola é um espaço de promoção do aprendizado. No entanto, há uma forte tendência para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, ao passo que as habilidades socioemocionais, a criação de vínculos, a interação e uma convivência inclusiva ficam em segundo plano.

Nesse cenário, importa ressaltar a existência de barreiras à aprendizagem, sejam temporárias ou permanentes, presentes no cotidiano escolar de alunos com ou sem deficiência. Entre essas barreiras estão: desconsiderar as limitações da deficiência ou as singularidades do aluno; utilizar somente a aula expositiva como metodologia; dificultar a avaliação, não estando condizente com o nível da turma; empobrecer o currículo em vista das dificuldades dos alunos; não realizar as intervenções pedagógicas ou negar a recuperação; usar a nota como instrumento coercitivo; entre outras barreiras impostas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Carvalho (2000, p. 60-61), a remoção de barreiras para a aprendizagem pressupõe:

conhecer as características do aprendiz (o que não deve ser confundido com diagnóstico), bem como as características do contexto no qual o processo ensino-aprendizagem ocorre e, principalmente, analisar as atitudes dos professores frente ao seu papel que é político e é pedagógico. [...] Para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação (garantindo a todos essa acessibilidade) é preciso pensar em todos os alunos [...] que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças.

Outra questão não menos importante a ser destacada é a possibilidade de um atendimento individualizado ao estudante com deficiência de acordo com suas necessidades e potencialidades, bem como as adaptações curriculares e a complementação promovidas pelo AEE. Essas contribuições estão relacionadas diretamente ao AEE, que é concebido como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados de forma complementar para alunos com deficiência.

Enfim, percebe-se que o AEE tem um papel relevante na vida escolar dos estudantes com deficiência, e, quando realizado com consciência de sua função, é um grande propulsor da inclusão escolar e da mediação pedagógica, embora não seja o único responsável.

6.2.3 Perspectivas da inclusão

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

Mittler

Interessa, por fim, pontuar sobre a inclusão escolar dos estudantes da educação especial na regional de Varginha, tendo como pressuposto que a inclusão é um direito inegociável. Destarte, foi possível constatar que, na opinião de três analistas, essa inclusão está parcialmente consolidada, enquanto dois analistas consideram-na plenamente consolidada na SRE Varginha.

Considerando apenas o acesso do estudante com deficiência, conforme a legislação vigente, nenhuma escola pode recusar a matrícula do estudante, sob qualquer alegação, sendo

a matrícula compulsória. De acordo com essa premissa, qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 1 a 4 anos (Brasil, 1989).

Outro ponto abordado e que causou divergências foi com relação à principal barreira para a efetivação da inclusão escolar na rede estadual. De acordo com os ANEs, as barreiras mencionadas foram as seguintes: a acessibilidade das escolas, apontada por 2 participantes (40%); as barreiras atitudinais, destacadas por 2 participantes (40%); e as práticas não inclusivas na sala de aula, mencionadas por 1 participante (20%).

Mais uma vez, a acessibilidade das escolas foi mencionada, destacando uma questão estrutural, que envolve recursos financeiros, vontade política, investimento do poder público e prioridade da gestão. A acessibilidade arquitetônica requer que os prédios escolares tenham rampas, elevadores e outros equipamentos para a mobilidade entre os andares, além de banheiros adaptados, espaço e estrutura adequados para o uso de cadeira de rodas, piso tátil, corrimãos, entre outros.

Em Minas Gerais, o Programa Mãos à Obra se consolidou como o maior investimento em infraestrutura feito nas escolas, com a liberação de recursos em etapas. O programa responde pelo maior aporte financeiro já realizado por uma gestão do estado na infraestrutura escolar, o que tem proporcionado uma melhoria visível nas condições dos prédios escolares e no conforto e qualidade oferecidos aos estudantes da rede estadual de ensino, conforme noticiado pela Secretaria de Estado de Comunicação Social (Minas Gerais, 2022).

As escolas contempladas pelo Mãos à Obra foram escolhidas por critérios técnicos de ponderação de urgência e criticidade. São instalações que necessitam de obras emergenciais, como construção de muros, reforma de telhados, banheiros, cozinha, refeitórios, rede elétrica, reforço estrutural de salas de aula, substituição de portas e reforma geral de instalações, além da construção e reforma de quadras. Aproveitando desse recurso, foram realizadas obras de acessibilidade nas escolas contempladas.

O MEC também tem ofertado apoio técnico e financeiro para adequações arquitetônicas nos prédios escolares, por meio do Programa Escola Acessível, que consiste na promoção da acessibilidade como medida estruturante para consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos, bem como à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. O recurso é oferecido por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

No entanto, apesar desses investimentos, que não contemplam todas as escolas, há muito o que se fazer para tornar as escolas mais acessíveis e sem barreiras físicas, considerando o Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e a Norma Brasileira (NBR) 9050:2015, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015), que trata da acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) já apontava para a urgência de repensar a construção de sistemas educacionais inclusivos, com uma mudança estrutural e cultural da escola, visando atender às especificidades de todos os estudantes segundo o Desenho Universal ou “Desenho para Todos”. A finalidade era criar ambientes e produtos mais acessíveis para todos, seja pessoas com ou sem deficiência, independentemente da idade, estatura ou capacidade, garantindo a todos mais autonomia e segurança.

De acordo com a LBI, o desenho universal refere-se à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. II).

Todavia, ao pensar na infraestrutura das escolas, a demanda deve incluir a necessidade de um ambiente organizado, limpo, agradável e prazeroso, que ofereça, além do bem-estar dos estudantes, condições de equidade. A literatura sobre esse tema mostra indicadores sobre as desigualdades e disparidades existentes entre regiões e escolas. De fato, ainda existem escolas muito precárias, onde sequer há condições sanitárias ou básicas, como água, luz, banheiro e cozinha dentro do prédio da escola. Portanto, o investimento em infraestrutura deve ser uma prioridade, mesmo porque pode impactar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Além da barreira arquitetônica, a barreira atitudinal também foi mencionada como um fator que dificulta a inclusão escolar. Conforme a LBI (Lei nº 13.146/2015), entende-se por barreira atitudinal “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, inc. IV). Nesse sentido, Carvalho (2000, p. 77) alerta que “as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade”.

É importante salientar que essas barreiras são marcadas pela ignorância, preconceito e intolerância, manifestando-se de forma capacitista. Como pontua Carvalho (2000, p. 25), “pior do que essas barreiras físicas é a barreira atitudinal, seja pela declarada e evidente rejeição à deficiência e ao deficiente, seja pela sua manifestação de tolerância”. É possível inferir que sua remoção é mais desafiadora e complexa, pois requer a quebra de preconceitos e concepções negativas e estereotipadas, além de representações sociais e percepções em torno da deficiência, que incidem na discriminação e segregação social. Isso potencializa outras barreiras, com consequências negativas para a pessoa com deficiência e com implicações no contexto educacional.

Não obstante, acreditamos que a educação tem o poder de transformar as pessoas e quebrar paradigmas. Por meio da difusão de conhecimentos e informações, da disseminação de valores e boas práticas, do diálogo e da escuta ativa, a educação pode promover a conscientização e uma nova cultura, em que todos tenham vez e voz.

No tocante às práticas inclusivas na sala de aula, que podem estar relacionadas às barreiras atitudinais, como dito anteriormente, e pensando nas implicações do direito à inclusão escolar, o especialista Rodrigo Hübner Mendes – superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, referência na promoção de práticas inclusivas – destaca que

a implementação desse direito deve contemplar três fatores que o qualificam e o sustentam. O primeiro é a garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo de seu potencial. O segundo fator é a garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo. Esse tema é muito oportuno, tendo em vista que estamos na fase de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que envolve traduzir em práticas pedagógicas os currículos que foram criados pelos estados e municípios. O fato de um estudante ter uma deficiência não pode servir de desculpa para que ele seja privado do conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas. O terceiro fator é a existência de altas expectativas para todos os alunos, independentemente de suas particularidades (Mendes, 2020, p. 33-34).

As práticas e estratégias pedagógicas referem-se às etapas de planejamento, aos procedimentos de ensino, às adaptações, ao uso de materiais e recursos acessíveis e diversificados, além do processo de avaliação de todos os estudantes. Destarte, frente a todo o aparato legal, pensar que as práticas inclusivas não estão presentes nas salas de aula vai na contramão de uma educação inclusiva, colocando em risco não somente o acesso desses estudantes, mas também sua permanência e aprendizagem. Isso compromete seu pleno desenvolvimento e uma vida adulta autônoma.

No entendimento de Mantoan (2011, p. 37), “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. Entretanto, essa mudança de paradigma ainda é incipiente. De acordo com Werneck (2009, p. 25), nota-se uma resistência e mesmo uma relativização das práticas inclusivas, e, na sua opinião, “ou se defende a inclusão concordando com todos os seus princípios ou ainda não se defende a inclusão”. De fato, a inclusão não pode ser parcial ou relativizada, ou é ou não é, não cabe meio termo, não se restringe, não impõe condições e não se limita, e é garantida por lei.

Contudo, atitudes positivas e práticas inclusivas podem ser construídas coletivamente nas escolas a partir de um trabalho colaborativo, desconstruindo preconceitos e crenças capacitistas. O engajamento da equipe gestora, professores e demais profissionais das escolas pode fazer a diferença ao firmarem posição e se mobilizarem para a efetivação de uma educação para todos.

Finalizando o questionário, a última questão foi discursiva e levantou alguns pressupostos de como tornar as escolas da rede estadual mais inclusivas e acolhedoras, com opiniões divergentes, mas bastante oportunas para discussão e outras reflexões.

Sintetizando, o respondente A1 ressalta a visão inclusiva do gestor, afirmando que “a escola é acolhedora por si só”. Já o respondente A2 recomenda a ampliação do público-alvo do AEE para incluir outros transtornos da aprendizagem, além de desmistificar a necessidade do professor ACLTA, pois muitos pais utilizam essa solicitação para se eximir de suas responsabilidades, e ressignificar o conceito de inclusão, afirmando que “não é pelo fato de não estar na escola regular que significa que estão invisíveis e/ou excluídos”. O respondente A3 menciona a “aceitação e mudança de postura dos profissionais, mais empatia”. O participante A4 reforça a necessidade de “capacitações e percepções de direitos e deveres para os profissionais que atendem todos os estudantes”. Por fim, A5 enfatiza que a escola precisa ser acessível e que haja capacitação para todos os profissionais.

A análise qualitativa dos dados lança luz sobre vários aspectos importantes na construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora. Primeiramente, ao sinalizar o papel do gestor, enquanto líder, na mudança da cultura da escola. Esse é um ponto levantado ao longo do estudo, pois o gestor que valoriza e reconhece a diversidade e defende a inclusão enfrenta resistências e barreiras, sensibiliza e conscientiza sua equipe e a comunidade escolar como um todo. No entanto, é importante notar que, sozinho, o gestor não fará grandes mudanças.

No caso da ampliação do público-alvo do AEE para a inclusão de outros transtornos de aprendizagem, esse é um aspecto bastante controverso, pois o AEE é legalmente direcionado para o público-alvo da educação especial, ou seja, pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e com superdotação. Isso demandaria uma mudança de toda a legislação vigente sobre o AEE, seja em nível nacional quanto estadual.

Essa ideia implica pensar num deslocamento do público-alvo do AEE, o que pode comprometer o atendimento às pessoas com deficiência, afetando, por exemplo, o tempo e a qualidade do atendimento, sobrecarregando os profissionais, que teriam que lidar com uma variedade de transtornos muitas vezes sem uma formação adequada. Seria um verdadeiro retrocesso. Trata-se de uma questão complexa que merece um estudo robusto, para que sejam pensadas outras alternativas pelos sistemas de ensino, já que o AEE foi legitimado para o público-alvo da educação especial.

Ao afirmar que a solicitação do professor ACLTA precisa ser desmistificada, acredita-se que seja por conta do número relevante de solicitações equivocadas sem a comprovação da sua necessidade, ou seja, não é todo aluno com deficiência que necessita de um professor ACLTA. Na perspectiva dos direitos das pessoas com deficiência, apesar de a legislação estadual apontar alguns critérios, os marcos legais, como a LDBEN e a LBI, são claros a esse respeito, cabendo a avaliação do estudante.

Mas há uma contradição evidente na afirmação: “muitos pais utilizam desta solicitação querendo se eximir de sua responsabilidade”, pois, se os pais lutam pelo direito dos filhos, não podem ser negligentes e muito menos negligenciados. A presença do professor ACLTA na escola não exime os pais de suas responsabilidades, já que sua atuação é no âmbito escolar e na aprendizagem desse estudante. Nesse intento, há inúmeras jurisprudências sobre a temática e sobre as violações do direito à educação das pessoas com deficiência. Portanto, há que se ter mais cautela e informação diante de afirmações desse tipo. Ademais, o AEE, com seus serviços e instrumentos, é uma possibilidade (não obrigatória) que requer a aceitação do estudante ou a decisão de seus pais ou responsáveis.

A esse respeito, Mantoan (2011, p. 35) assevera que

o maior desafio que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e de exigí-lo a todo o custo.

Sobre a ressignificação da inclusão apontada, que afirma que o fato de não estarem na escola regular não significa que os estudantes da educação especial estão invisíveis ou excluídos, os estudos de Glat e Blanco (2007 *apud* Glat; Pletsch, 2012) reiteram que a situação é muito complexa, sobretudo porque ainda não temos um acúmulo de experiências cientificamente analisadas e que comprovem que a inclusão no ensino regular é a melhor opção educacional em todos os casos. Além disso, é inegável e necessário reconhecer a contribuição e o papel das instituições especializadas privadas e filantrópicas nesse contexto.

Quanto à aceitação, empatia e postura dos profissionais, é importante mencionarmos que a escola inclusiva precisa assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, o que requer conhecimento, disposição e atitudes de acolhimento de todos os alunos, não sendo consentidas atitudes contrárias e/ou rechaçadas.

Nesse sentido, a capacitação e a percepção de direitos e deveres por parte dos profissionais são de suma importância, uma vez que a responsabilidade pelo aluno na sala de aula é do professor regente, em colaboração com os professores do AEE. Apesar de todas as capacitações e formações previstas na rede estadual, a discussão não se esgota, e é necessário considerar o espaço e o tempo nas escolas para que o trabalho coletivo e a socialização de conhecimentos e experiências sejam fomentados no cotidiano escolar.

Os apontamentos dos analistas na perspectiva de implementação do AEE e de uma escola mais acolhedora e inclusiva são válidos e pertinentes ao retratarem sua percepção da realidade no contexto da SRE. Essas percepções corroboram aspectos mencionados ao longo deste estudo, figurando como pontos estratégicos que podem contribuir com a proposição de ações e com a construção de respostas a esses desafios impostos à SRE Varginha.

6.2.4 Principais entraves na consolidação do AEE e da educação inclusiva: limitações e pontos de reflexão

A análise dos dados nos permitiu identificar distinções relevantes nos pontos de vista dos participantes. Encontramos concepções congruentes quando a temática é o AEE, a aplicação da legislação mineira, a falta de acessibilidade das escolas e a efetividade da sala de recursos. Em termos teóricos e empíricos, em que os dados foram colocados em perspectiva no estudo com um todo, constatou-se quatro principais entraves na SRE Varginha:

Figura 10 - Entraves da SRE Varginha na consolidação da inclusão escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024) conforme questionário aplicado.

Não obstante, a pesquisa embora tenha um número reduzido de respondentes, o que se justifica pela escolha da equipe SAI da SRE Varginha, composta por cinco analistas, ressalta-se, contudo, que essa equipe é responsável por 106 escolas estaduais, além de orientar as redes municipais e privadas de cada um dos 28 municípios da jurisdição da SRE. Nesse contexto, consideramos relevante que os analistas educacionais, da equipe SAI, da rede pública estadual de Minas Gerais tenham seu lugar de fala e que suas narrativas sejam ouvidas, considerando o que se fala e quem fala.

No ciclo de políticas de Ball e colaboradores, no contexto da prática, a SRE Varginha é o lugar de exercício dos analistas educacionais, com suas experiências individuais e perspectivas distintas, seu posicionamento e tomada de decisão na viabilização do AEE para o estudante da rede estadual. Embora os analistas demonstrem conhecimento das diretrizes educacionais, é importante considerar que nas entrelinhas da legislação que os respalda há interesses e influências.

Este estudo traz como diferencial a inclusão das percepções dos analistas educacionais da Equipe SAI, no contexto da SRE Varginha. Enquanto na literatura geralmente encontram-se pesquisas de campo realizadas em escolas envolvendo professores e gestores, esta pesquisa, de forma original, coloca os analistas como os atores principais.

A análise revela aspectos pouco explorados que podem ser objeto de estudos futuros, como indicadores quantitativos e qualitativos de diferentes SREs, parâmetros e condições de acessibilidade arquitetônica das escolas na regional, o paradoxo capacitista nas narrativas de professores e gestores, o lugar de fala dos estudantes com e sem deficiência e suas famílias, a avaliação biopsicossocial da PCD, as jurisprudências da SRE e do estado em relação às

violações de direito pelo poder público e escolas, além das fontes de financiamento da educação especial e inclusiva para as escolas.

É no mínimo contraditório observar, pelos dados levantados, que, nas escolas onde a inclusão, de fato, deveria acontecer, ainda persistem barreiras atitudinais que refletem o preconceito da sociedade e o capacitismo. Ou seja, no discurso se declaram inclusivas, mas na prática perpetuam ações segregacionistas e integradoras, e pouco se faz para que o estudante com deficiência tenha acesso ao conhecimento com igualdade de oportunidades e equidade. Em contrapartida, há escolas que desenvolvem experiências inclusivas enriquecedoras e que merecem destaque.

Quanto à formação da equipe escolar e profissionais do AEE, essa é uma problemática que merece maior atenção das políticas públicas, poder público, universidades e instituições formadoras e gestores, pois, além da formação inicial que deve ser oferecida e fomentada, há que se prever e promover a formação continuada dos profissionais para atuação com os alunos com e sem deficiência nas redes de ensino e por iniciativas governamentais. A Lei nº 9.394/1996 preconiza a necessidade da formação em seu art. 62:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, cap. V, art. 62).

Nesse sentido, a LDBEN coloca a formação em nível superior como desejável, porém não obrigatória. Contudo, em um país de grandes desigualdades sociais e regionais, além de uma vasta extensão territorial como o Brasil, essa é uma situação complexa a ser equacionada. O grande desafio reside em garantir que essa formação contemple a diversidade de estudantes, promova práticas inclusivas, estratégias criativas e desenvolva um perfil profissional que incorpore habilidades e competências para uma educação inclusiva. Corroborando esse pensamento, Pletsch (2009, p. 149) argumenta:

resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Ao prever no art. 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “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” (Brasil, 1996, cap. V, art. 59, inc. III), há que se pensar também na configuração da formação especializada. Essa formação deve priorizar o trabalho colaborativo entre o professor especializado e o professor regente, colocando o aluno como protagonista.

Como já dito, a formação dos professores do AEE, é de responsabilidade do poder público, como preconiza a LBI, porém, em grande parte, é financiada pelo próprio professor, pesando no orçamento desse profissional, que muitas vezes procura cursos mais baratos e de curta duração, deslocando-se da esfera pública para o setor privado. Essa é uma lógica que precisa ser revertida por políticas públicas robustas, com financiamento dos cofres públicos.

Embora, em Minas Gerais, há instituições vinculadas à Secretaria de Estado de Educação, que ofertam a capacitação continuada dos profissionais das escolas, umas das iniciativas mais recentes, foi o Projeto Trilhas de Futuro Educadores do Governo do Estado de Minas Gerais, que possibilitou a formação em cursos de Aperfeiçoamento, Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, financiados pelo Estado, em instituições de ensino superior credenciadas. Uma experiência que essa profissional da rede estadual pode vivenciar ao cursar o Mestrado, e como pesquisadora realizar esse estudo e a defesa da temática em questão.

Por fim, ao referenciar as barreiras arquitetônicas e atitudinais, além de outras inúmeras barreiras enfrentadas cotidianamente pelas pessoas e/ou estudantes com deficiência, que extrapolam os muros da escola e que impedem sua plena participação em igualdade de condições em diferentes contextos, a Lei Brasileira de Inclusão se mostra como um importante instrumento no combate à discriminação e exclusão. É urgente e necessário que gestores, educadores, poder público e os movimentos sociais assumam seu papel nessa empreitada anticapacitista, visando à quebra de barreiras e garantindo que os estudantes sejam respeitados em suas diferenças.

Especificamente quanto às barreiras arquitetônicas, há que se pensar em padrões mínimos de qualidade para a infraestrutura de escolas públicas, visando equiparar as unidades de ensino básico e garantir condições adequadas de acessibilidade. Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 5.288/2019 (Brasil, 2019), aprovado em abril de 2024 ano na Comissão de Constituição

e Justiça do Senado, estabelece os padrões mínimos de qualidade para as escolas de educação básica públicas, incluindo: bibliotecas, laboratórios de ciências e informática, quadras cobertas, condições de acessibilidade nas instalações, energia elétrica, água potável, esgoto sanitário e manejo de resíduos sólidos. Essas condições não apenas influenciam diretamente a aprendizagem dos estudantes, mas também as condições de trabalho dos profissionais da educação. É crucial que tais padrões sejam efetivamente implementados em todas as escolas do país.

As conclusões deste estudo sugerem que a implementação do AEE na SRE Varginha tem como parâmetro a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), de maneira que a equipe do SAI demonstra coesão e coerência em sua atuação, com desdobramentos que impactam diretamente na garantia dos direitos dos estudantes da educação especial e em seu progresso escolar, assim como nas escolas.

Porém, de acordo com as considerações dos analistas, fica evidente que a educação especial, sob uma perspectiva inclusiva, ainda não está plenamente assegurada nas escolas e em suas práticas. Isso se deve tanto a barreiras atitudinais e pedagógicas quanto ao processo formativo dos docentes e das equipes escolares, bem como à falta de acessibilidade, entre outros fatores mencionados no estudo.

Nota-se que a realidade é complexa e desafiadora quando se trata da educação especial na perspectiva inclusiva, pois requer a análise de determinantes sociais e históricos, dos limites e possibilidades do sistema educacional, das políticas públicas instituídas, do financiamento e da disponibilidade pessoal e coletiva na construção de uma escola para todos e com todos, ou seja, um espaço que respeite as diferenças, entre outros aspectos. No entanto, há que se acreditar que os professores, sejam especializados ou não, têm o potencial de ser os propulsores de grandes transformações nesse cenário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase da minha vida, o melhor que vos posso dar é a minha liberdade, isto é, a minha recusa de aceitar passivamente este estado de coisas. O meu interesse é o caminho, a procura, a viagem, nunca a chegada a um qualquer porto seguro.

António Nóvoa

A temática desta pesquisa centra-se na educação especial na perspectiva inclusiva, nas políticas públicas e na implementação do Atendimento Educacional Especializado. O escopo deste estudo consistiu em investigar como está estruturado o Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais e como esse atendimento é viabilizado, enquanto política pública e direito da pessoa com deficiência, a partir da percepção dos analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Varginha/MG.

Nesse propósito, consideramos que a educação especial na perspectiva inclusiva é de grande relevância no real contexto educacional brasileiro e dá sentido à efetivação de uma educação pública com qualidade e equidade, destacando-se nas agendas das políticas públicas, assim como nas pesquisas e produções acadêmicas das últimas décadas. Com vistas a atingir o objetivo, a pesquisa numa abordagem multimetodológica, foi delineada a partir da revisão bibliográfica e análise documental, aprofundada pelo estudo de caso, que sustenta a percepção dos analistas educacionais responsáveis pelo Serviço de Atendimento à Inclusão da SRE Varginha, em relação à implementação da Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), que respalda o Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de Minas Gerais.

O envolvimento com o tema da pesquisa partiu da motivação pessoal e da trajetória profissional desta pesquisadora, cuja experiência na rede estadual de ensino de Minas Gerais e na Apae, em uma localidade do interior do Sul de Minas, proporcionou aprendizados enriquecedores e provocações inquietantes. Desse modo, o estudo parte de um compromisso com os estudantes com deficiência e com a escola pública. Não há certezas, mas possibilidades e a busca de sentido.

Os estudantes com deficiência, que até um tempo atrás eram clientela exclusiva da educação especial em instituições especializadas, escolas e classes especiais, agora chegam às escolas comuns em números crescentes a cada ano, como apontam os indicadores educacionais, desafiando e mobilizando gestores e professores e transformando as escolas, na consolidação de uma educação inclusiva. Nesse sentido, entendemos que a inclusão escolar está atrelada à educação especial, como processos indissociáveis, mas não é exclusiva do público da educação especial, mas da educação como um todo e para todos. Assim, não podemos falar da educação, se esta não for inclusiva, equitativa e emancipadora.

Em se tratando do direito à educação da pessoa com deficiência, muito se avançou nos últimos tempos, com um vasto arcabouço legal, com a disseminação de políticas públicas e ações direcionadas ao público-alvo da educação especial, ensejando a ressignificação dos espaços, concepções e da cultura escolar, numa perspectiva inclusiva. A Educação Inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de discriminação, contribuindo para reverter a realidade histórica do país, marcada pela desigualdade e exclusão, especialmente no que tange aos estudantes com deficiência.

Nesse intento, inicialmente, foram investigados e explicitados alguns marcos históricos e os principais marcos legais da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e em Minas Gerais, destacando o protagonismo do AEE, suas diretrizes, os profissionais envolvidos e os serviços disponibilizados, além de evidências dos indicadores nacionais e mineiros, culminando nos resultados que enfocaram a percepção dos analistas educacionais da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Varginha.

A partir da sistematização dos documentos legais e normatizadores da educação especial e inclusiva no Brasil, ressalta-se que há grandes balizadores, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008a); a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009a); e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além de acordos internacionais. A legislação brasileira é vasta em relação à previsão de direitos e garantias no amparo às pessoas com deficiência, que em tempos remotos foram segregadas e invisibilizadas, tendo seus direitos fundamentais negados durante décadas.

Em Minas Gerais, a Resolução CEE nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013) e a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020) são as referências normativas que abalizam a educação especial e inclusiva, bem como o AEE, consoantes com a legislação brasileira. A Resolução SEE nº 4.256/2020 garante o direito dos estudantes com deficiência ao acesso às instituições escolares, ao currículo, à permanência, ao percurso escolar e a uma escolarização de qualidade por meio da oferta do AEE.

Nas últimas décadas, Minas Gerais tem avançado nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, seja provendo as escolas com profissionais especializados – professor para Sala de Recursos, professor ACLTA, tradutor e Intérprete de Libras, Guia-Intérprete, além do ASB para os estudantes com deficiência –, seja na organização dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva, Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual e Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com surdez. Em contrapartida, tradicionalmente, o governo de Minas mantém convênios com instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos para o atendimento de estudantes com deficiência em espaços substitutivos.

Na análise documental da legislação, particularmente a Resolução SEE nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, assegura que todos os alunos devem ter acesso, permanência e oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições em espaços comuns da escola regular. Tendo em vista ser esse um direito reconhecido, é preciso que seja garantido, como bem diz Cury (2002, p. 246). No entanto, no campo educacional, nada é tão simples, e exige, além das políticas públicas e de intersetorialidade, garantias de materialidade, a reestruturação das escolas e do próprio sistema educacional, além da formação dos profissionais da educação e de condições necessárias.

É interessante salientar também, ao analisar os dados quantitativos do Censo Escolar, que há um aumento expressivo de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, chegando a mais de um 1,7 milhão em 2023. Esses indicadores apontam que as políticas educacionais direcionadas a esse público têm sido implementadas e estão se reverberando em nosso país e nas escolas. Isso sinaliza a importância de ações governamentais, embora as desigualdades ainda persistam e as redes de ensino enfrentem grandes desafios. Não obstante, indicadores recentes, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2023b), confirmam que a escolarização das pessoas com deficiência e a conclusão da educação básica obrigatória, tanto no Brasil quanto em Minas Gerais, ainda apresentam acentuadas

disparidades e desigualdades estruturais, revelando que as políticas públicas nem sempre se materializam.

Fica evidente, ao longo do estudo, que o AEE se tornou o alicerce da educação especial na perspectiva inclusiva, ganhando contornos de política pública e sendo respaldado por normas legais, incluindo a PNEEPEI (Brasil, 2008a), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009a) e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), em âmbito federal, e a Resolução SEE nº 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), em âmbito estadual, que define o AEE como o conjunto de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos, garantido o acesso ao currículo e à qualidade do processo de ensino e aprendizagem do estudante da educação especial, seja de forma complementar ou suplementar à escolarização. Nesse sentido, requer uma gama de serviços e profissionais especializados, assim como a alocação de recursos públicos que o financie e o incremente.

Nesse percurso, além da revisão bibliográfica, o estudo de caso trouxe novas vertentes, cujos resultados versaram sobre a percepção dos Analistas Educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino de Varginha, enfocando o perfil profissional dos ANEs, o processo de organização e implementação do AEE e seus desdobramentos, bem como as perspectivas de inclusão escolar do público-alvo da educação especial, em suas implicações, entraves e possibilidades.

Ao optarmos pelo estudo de caso e ao lugar de fala dos analistas educacionais do SAI na SRE, que, conforme a abordagem do Ciclo de Políticas, no chamado contexto da prática, são os profissionais que interpretam, recriam e relacionam o texto da política à prática, responsáveis pela deliberação do AEE nas escolas estaduais, buscamos dar visibilidade ao estudante com deficiência e ao processo de implementação da Resolução SEE nº 4.256/2020. Ficou evidente que a demanda dos analistas é ampla e complexa, pois, além das 106 escolas estaduais, atendem também às redes municipais e privadas da jurisdição de Varginha, atuando em várias frentes de trabalho na divisão pedagógica da SRE. Todavia, consideramos essencial garantir a participação ativa dos estudantes e suas famílias, bem como dos professores e gestores no chão das escolas, considerando suas narrativas.

No processo de avaliação do estudante, um dos pontos focais do estudo, a tomada de decisão da equipe SAI geralmente é consensual quando se trata de confirmar e validar as especificidades do estudante com deficiência e autorizar o AEE, nas escolas da rede estadual. No entanto, há que se refletir se esse assentimento é revalidado pelos estudantes, suas famílias e equipe escolar, ou se há opiniões diferentes. Há possibilidade de escuta da equipe pedagógica

no processo de avaliação junto aos analistas, já que realiza a avaliação pedagógica e a identificação do público-alvo na escola? Por que ainda se exige laudo médico, ou o diagnóstico clínico, no processo de autorização do AEE, sendo eminentemente pedagógico? O que motiva as ações judiciais frente às decisões da SRE, com decisões contrárias? Essas são algumas indagações suscitadas no processo de avaliação do estudante público do AEE na SRE Varginha e na rede estadual, considerando a proposição de uma abordagem biopsicossocial e o conceito de pessoa com deficiência, embasado no art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (2015). É imperioso também, que a avaliação do estudante se dê com mais celeridade, garantindo o suporte desde seu ingresso na escola.

Em linhas gerais, embora seja evidente que há um alinhamento com as políticas educacionais e que o AEE tenha se fortalecido, a SRE Varginha, enfrenta alguns entraves no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, público da educação especial, nas escolas estaduais, que implicam dificuldades relacionadas à adequação da infraestrutura e à acessibilidade, à formação das equipes e professores do AEE e às barreiras atitudinais (que podem criar outras barreiras).

Nesse recorte, a questão da acessibilidade nas escolas e a disposição da equipe escolar na efetivação de práticas inclusivas representam barreiras, que podem ser transponíveis, pressupondo que a inclusão não aceita restrições, sejam quais forem. Não basta matricular o estudante com deficiência se a escola não se reinventar por dentro, se os profissionais não tiverem a coragem e ousadia de quebrar barreiras, de ressignificar seus saberes, suas práticas e seus olhares e assumir a diversidade. Caso contrário, podemos perpetuar situações de descaso e negligência. Corroboramos com a ideia de Pletsch (2009, p. 153), de que incluir pessoas com deficiência num contexto de precarização educacional, não rompe por si só com o circuito da exclusão.

A formação dos professores é outro ponto controverso e com fragilidades, que demanda políticas públicas e financiamento, além da reconfiguração dos cursos de formação. A formação inicial, continuada e especializada, requer, primeiramente, agências formadoras e universidades públicas, a oferta de vagas financiadas em instituições privadas em determinadas situações, o fomento das escolas como espaço de formação e de exercício da docência, que se dá na práxis pedagógica e com todas as condições necessárias, e um trabalho eminentemente colaborativo entre os professores regentes, professores do AEE, especialistas em educação básica e gestão escolar, em que conhecimentos são compartilhados e construídos.

Nesse contexto, o Projeto Trilhas de Futuro Educadores, uma iniciativa do Governo de Minas Gerais, ao ofertar aos servidores da Educação, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação lato sensu (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e à distância, financiados pelo Estado, contribuiu mormente para a formação continuada e para elevar os níveis de escolaridade dos profissionais da educação da rede. São iniciativas como essa, além de políticas de formação inicial, que podem reverter a precariedade da formação docente para efetivação de uma educação de qualidade.

Na interlocução com a pesquisa “Inclusão na Educação”, realizada pela plataforma digital Nova Escola e publicada por Bonino (2023) que revelou alguns impasses da educação inclusiva no Brasil, dentre os quais, a estrutura física inadequada das escolas, que, 4 em cada 10 profissionais afirmam não ter recebido orientação especializada para o trabalho com alunos com deficiência, que apenas 3 em cada 10 (30%) alunos com deficiência se envolvem efetivamente com as atividades em sala de aula, enquanto um 1 em cada 10 professores se consideram capazes de dar conta das demandas dos alunos com deficiência; podemos assentir que temos uma realidade semelhante na SRE Varginha, conforme a percepção dos analistas, indicando que a inclusão ainda não se consolidou apesar das políticas públicas instituídas, e que basicamente os impasses e obstáculos presentes nas escolas estaduais envolvem uma arquitetura acessível, as práticas escolares e a formação dos professores.

Por fim, ao abordar as perspectivas da inclusão, o estudo aponta um caminho irreversível e inegociável, frente às normativas vigentes e a todo movimento que a sustenta. Paradoxalmente, apesar do alinhamento com as políticas educacionais, as dificuldades evidenciadas nos resultados da pesquisa, sinalizam que a inclusão escolar ainda não está firmada na SRE Varginha em seus pressupostos, havendo barreiras enfrentadas cotidianamente pelos estudantes com deficiência, sejam arquitetônicas ou atitudinais, além de práticas não inclusivas na sala de aula. Essa é a realidade e o reflexo do sistema educacional e da sociedade brasileira.

Concebemos que práticas inclusivas e atitudes positivas, podem ser construídas coletivamente a partir de um trabalho colaborativo e de uma educação anticapacitista nas escolas, desconstruindo preconceitos e eliminando barreiras com informação e convencimento. Os professores e gestores podem ser grandes agentes de mudança e transformação no interior das salas de aula, nas escolas e além dos muros. Ademais, as políticas públicas são importantes balizadores para se concretizar as bases quanto ao amparo, proteção e inclusão social e escolar

das pessoas com deficiência, além de recursos alocados para tais finalidades. Essa não é uma responsabilidade individual, mas coletiva, a começar pelo poder público, pelas secretarias de educação, SREs, instituições públicas e privadas, pesquisadores, unidades escolares e de todos os cidadãos.

Nessa discussão, o estudo encomendado pelo MEC em parceria com a Unesco, sobre a oferta do AEE, aponta as seguintes necessidades: a formação profissional, a contratação de profissionais, maior investimento e parceria com as famílias. Dentre os desafios, o estudo evidenciou a formação/capacitação para todos os segmentos de profissionais da escola; a demora na contratação dos profissionais de apoio e cuidadores para os estudantes; ausência e/ou pouco investimento financeiro do poder público; estudantes que não podem voltar no contraturno para receber o AEE; resistência dos (as) professores (as) à inclusão; falta de formação de professores na área do AEE ofertada pelas redes de ensino/poder público; entre outros. Percebe-se que os desafios ou entraves enfrentados pela SRE Varginha, também são vivenciados nas diferentes redes estaduais e municipais das regiões do país. Contraditoriamente, precisamos compreender que as políticas públicas, muitas vezes são inefetivas, por forças contrárias, movimentos e constantes transformações, e não abarcam todos os enfrentamentos, em lugares, com pessoas e condições diferentes.

Nas pretensões dessa pesquisa, buscamos lançar luz ao tema e às pessoas com deficiência, em seus direitos, como o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar. Entendemos que este estudo atingiu seus propósitos ao evidenciar a contribuição do AEE na perspectiva da educação especial inclusiva, suas implicações e desdobramentos. Ressalta-se que alguns pontos podem ser investigados e aprimorados em estudos adicionais sobre a formação para um trabalho colaborativo entre professores regentes e professores do AEE nas escolas; a acessibilidade nas escolas públicas; as fontes de financiamento da Educação Especial e do AEE; indicadores de sucesso da inclusão escolar e sua materialidade; as jurisprudências quanto aos direitos dos estudantes com deficiência nas redes públicas de ensino.

Por fim, esta pesquisa abre caminho para outras futuras investigações e estudos adicionais, considerando-se a complexidade e a relevância do tema. Reconhecemos que o estudo científico é contínuo, e nesse terreno fértil, há inúmeras possibilidades e desdobramentos para se ampliar a investigação e a produção de conhecimentos, visando fortalecer e sustentar políticas de equidade educacional e uma cultura inclusiva no cotidiano escolar, que validem os estudantes com deficiência. Essa é uma missão de pesquisadores, professores, gestores,

governantes, famílias, estudantes e sociedade civil em seus diferentes contextos, lugares e arenas.

Pelo exposto, consideramos que no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva em Minas Gerais e na SRE Varginha, o AEE é o alicerce da educação especial e das políticas inclusivas direcionadas aos estudantes com deficiência e no reconhecimento de seus direitos, configura-se como potencializador da aprendizagem, de acesso ao currículo e de sua plena participação, rompendo barreiras em ambientes comuns e junto aos demais estudantes. Mas há muito o que se conquistar e consolidar nessa caminhada, em cada espaço escolar, em cada sala de aula, nas mentes e corações, nas lutas de todos, para todos e com todos.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **NBR 9050:2015**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.
- ALVES, W. F. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/experiencia-profissional-docente/>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- AMADO, J.; FREIRE, I. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>. Acesso em: 7 maio 2024.
- BALL, S. J. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Open University Press, 1994. 164 p.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago., 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BAPTISTA, C. R. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: Baptista, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 17-30.
- BARRETTO, E. S. S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 493-507, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2041>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- BONINO, R. **Apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participam efetivamente das aulas**. [S. l.]: Nova Escola, 3 jul. 2023 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21685/alunos-com-deficiencia-aulas>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 24, n. spe, p. 69-84, out. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500069&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição, (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=D3956&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%Aancia. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 20 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da

República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE; CEB, 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lula anuncia investimento de R\$ 3 bi em fortalecimento da educação inclusiva**. Brasília, DF: Planalto Notícias, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/11/lula-anuncia-investimento-de-r-3-bi-em-fortalecimento-da-educacao->

inclusiva#:~:text=A%20a%C3%A7%C3%A3o%20coordenada%20pelo%20Minist%C3%A9rio,3%20bilh%C3%B5es%20em%20quatro%20anos. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.288, de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre condições mínimas das escolas de educação básica pública. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139053>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE; CEB, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE; CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE; CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2023.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das Políticas de Educação Especial para a Inclusão Escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770872004.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/>. Acesso em: 18 out. 2023.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 174 p.

CNPG. Comissão Permanente de Educação. **Enunciado nº 22/2022**. Brasília, DF: Copeduc, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2023.

DALL'AGNOL, Talita Cazassus. Conheça o modelo de avaliação biopsicossocial da deficiência. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2018/04/26/conheca-o-modelo-de-avaliacao-biopsicossocial-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

DIVERSA. **Painel de indicadores da educação especial**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2023. Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/?gclid=Cj0KCQjwxYOiBhC9ARIsANiEIfbHJ2HpQCYsF3dcJ9SvU2CYBnuhMkMR5KZCg8DK65KpgpYU20nW7B4aAt2kEALw_wcB. Acesso em: 22 ago. 2023.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 17-27.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. 216 p.

FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

FREITAS, M. C. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2022. 127 p.

FREITAS, M. C. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10084, 2023.

GAIO, Roberta. Diálogo com a história. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Organizadoras). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 172

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 52, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2023.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 210 p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 162 p.

GOMES, I. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Rio de Janeiro: Agência IBGE, 7 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE. **Panorama**: Minas Gerais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: pessoas com deficiência 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdade Sociais no Brasil**: notas técnicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. (Informação Demográfica e Socioeconômica n. 47). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdade Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. (Informação Demográfica e Socioeconômica n. 47). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 211 p.

KASSAR, M. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

KASSAR, M. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

KASSAR, M. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

KASSAR, M. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170,

2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnYqXR9TSpYc/#>. Acesso em: 28 ago. 2022.

KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 267 p.

LEONARDOS, A. C.; GOMES, C. A.; WALKER, R. K. **Estudo de caso aplicado às inovações educacionais**: uma metodologia. Brasília, DF: Inep, 1994. (Edição reformulada). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001737.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 12, n. 16, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 50 p.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 152 p.

MARCHESAN, A. Sobre deficiência e algumas possibilidades de sentidos. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre, n. 6, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/255>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Uma abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9643>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 208 p.

MENDES, R. H. **Educação Inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10585/1/Dissert_Adriana%20Menezes.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

MICHELS, M. M. **A formação de professores de educação especial no Brasil**. Florianópolis: UFSC; CED; NUP, 2017. 274 p.

MILAGRES, F. C. F. Breve análise do direito à educação à luz da Lei Brasileira de Inclusão. *In*: CARVALHO, E. M. A.; MILAGRES, F. C. F. H.; PINHEIRO, L. R. B. A. **A educação da pessoa com deficiência no Direito Brasileiro**. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 61-74.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 13/05/1967**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1967. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1967/1967/> Acesso em 20 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 21/09/1989**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1989/1989/?cons=1>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Cursos oferecidos pelo Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva/MG**. Belo Horizonte: Crei, 2024c. e-mail.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 7.970-A, de 15/10/1927**. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1927. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/7970/1927/A> Acesso em: 20 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.709/2023**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2023a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Parecer CEE nº 424/03**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE, 2003a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D_parecer_424_educacao_especial.pdf. Acesso em: 4 de set. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte: CEE, 2003b. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=27&catid=9&m=0>. Acesso em: 4 de set. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2013. Disponível em:

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43-2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 8 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Comunicação Social. **Programa Mãos à Obra se consolida como o maior investimento em infraestrutura nas escolas**. Belo Horizonte: Secom, 7 jan. 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/programa-maos-a-obra-se-consolida-como-o-maior-investimento-em-infraestrutura-nas-escolas>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEE nº 2, de 19 de abril de 2024**. Belo Horizonte: SEE, 2024b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial**. Belo Horizonte: SEE, 2014. Versão 3. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Mapa estratégico**. Belo Horizonte: SEE, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principios-institucionais/#gallery-1>. Acesso em: 5 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação de Serviço SG/SE/SB Nº 04/2024**. Orientações sobre o cumprimento da Carga Horária do professor que atua na Sala de Recurso - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) - Professor Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e Guia Intérprete (GI) para atendimento a Educação Especial Inclusiva nas Unidades de Ensino da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2024a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais: SEE, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.496/2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.920, de 6 de outubro de 2023**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2023c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cB8khL9PtaYRey3tQwOtN2iwtcKXwa0s/view>. Acesso em: 5 set. 2023.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino. **Organograma**. Varginha: SRE, 2021a. Disponível em: <https://srevarginha.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/organograma>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. 4. ed. Santo Tirso: De Facto Editores, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 128 p.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio como o modo nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1541/1448>. Acesso em: 6 dez. 2023.

ONU. Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Comentário Geral nº 4**. Artigo 24: direito à educação inclusiva. [S. l.]: ONU, 2016.

PARANÁ. Secretaria do Desenvolvimento Social e da Família. **A pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/Pagina/Pessoa-com-Deficiencia>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. 512 p.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 6 set. 2023.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez Elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 69-87.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

TIBYRIÇÁ, R. F. A judicialização do direito à educação da pessoa com deficiência à luz da jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. *In*: CARVALHO, E. M. A.; MILAGRES, F. C. F. H.; PINHEIRO, L. R. B. A. **A educação da pessoa com deficiência no Direito Brasileiro**. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 37-48.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Jomtien: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VIEGAS, L. Estudos sobre as políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe. **Indagatio Didactica**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 191-202, 2014.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009. 314 p.