

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS: desafios e possibilidades

Inclusive special education and specialized educational service in the state public network of minas gerais: challenges and possibilities

Elenara Mac Intyer Baldim Ribeiro¹

Cássio José de Oliveira Silva²

Resumo: Com o advento da educação inclusiva, a partir da década de noventa, o Atendimento Educacional Especializado tornou-se protagonista na efetivação das políticas públicas direcionadas ao público da educação especial. Nesse artigo, propomos um estudo sobre a educação especial a partir da análise da estrutura e da implementação do AEE no contexto da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. O trabalho também tem o intuito de delinear, brevemente, alguns referenciais teóricos, marcos legais e históricos da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e em Minas Gerais. A metodologia foi desenhada a partir de um levantamento bibliográfico e análise documental e, num segundo momento, foi aplicado um questionário que procurou apreender a percepção de Analistas Educacionais

¹ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Bolsista do Projeto "Trilhas de Futuro Educadores" - SEE/MG. Especialista em Educação Básica e Professora da Sala de Recursos da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: elenara.ribeiro@educacao.mg.gov.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1354037765006300>

² Doutor em Educação (Unicamp). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Realiza estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: CassioSilva.CS@univas.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9029030525460803>

da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE Varginha. Os resultados da pesquisa indicam que houve avanços relacionados à política educacional mineira voltada para a consolidação da educação especial e inclusiva, sobretudo termos de ampliação da oferta do AEE e dos profissionais especializados nas escolas, tendo como desafios a acessibilidade e adequação física das escolas, a formação dos profissionais e a efetivação de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Especial e Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: With the advent of inclusive education, starting in the nineties, Specialized Educational Services became a protagonist in implementing public policies aimed at special education audiences. In this article, we propose a study on special education based on the analysis of the structure and implementation of AEE in the context of the State Public Education Network of Minas Gerais. The work also aims to briefly outline some theoretical references, legal and historical frameworks of Special and Inclusive Education in Brazil and Minas Gerais. The methodology was designed based on a bibliographical survey and documentary analysis and, secondly, a questionnaire was applied that sought to capture the perception of Educational Analysts from the Inclusion Support Service (SAI) Team at SRE Varginha. The research results indicate that there have been advances related to Minas Gerais' educational policy aimed at consolidating special and inclusive education, especially in terms of expanding the supply of AEE and specialized professionals in schools, with challenges being the accessibility and physical adequacy of schools, the training of professionals and the implementation of inclusive practices.

Keywords: Educational Policies; Special and Inclusive Education; Specialized Educational Service.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano inalienável e a Constituição Federal, em seu art. 208, postula o dever do Estado na sua oferta e manutenção mediante, dentre outras garantias, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. Esse atendimento deve acontecer, de modo obrigatório e gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo um direito público subjetivo no país (Brasil, 1988). “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).

Em se tratando do direito à educação da pessoa com deficiência, muito se avançou nos últimos tempos a partir de um arcabouço legal. Nota-se a disseminação de políticas públicas, de ações direcionadas à inclusão do público alvo da educação especial, o que ensejou a ressignificação dos espaços escolares e de suas concepções. Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento, que envolve os marcos históricos e legais da educação especial no Brasil, o contexto atual da educação especial mineira e o protagonismo do Atendimento Educacional Especializado – AEE na viabilização da inclusão escolar.

No percurso metodológico, a pesquisa utilizou-se de técnicas quantitativas e qualitativas. Realizou-se, inicialmente, uma revisão bibliográfica em periódicos científicos e também a análise documental sobre as políticas públicas voltadas para o tema. Na sequência, optou-se pela realização de um estudo de casos envolvendo os analistas educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão - SAI da SRE Varginha,

tendo como aporte teórico a abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Destarte, o estudo trata da educação especial e inclusiva a partir da experiência do atendimento educacional especializado no estado mineiro e de suas implicações. O trabalho sugere, entre outras coisas, que embora os pressupostos da educação especial e inclusiva sejam ancorados em princípios gerais, há contornos diferenciados quando traduzidos para a prática.

1. BREVE RESGATE DOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL

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 cinquenta, seja por iniciativas oficiais e particulares isoladas - 1854 a 1956 ou iniciativas oficiais e nacionais - 1957 a 1993, como aponta Mazzotta (1999, p. 27).

No estudo, o marco temporal foi a Constituição Federal (1988), que garante a todos o direito à educação e acesso à escola, pressupondo que toda escola deve atender aos princípios constitucionais. Inúmeros são os dispositivos legais no Brasil, no que diz respeito à escolarização e os direitos da pessoa com deficiência, além das convenções internacionais e acordos ratificados, tal como elencamos abaixo:

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência em Jomtien (UNICEF, 1990);
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Espanha, 1994);
- Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001), que promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de

Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Declaração de Guatemala, 1999;

- Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009) sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York (2007).

Dentre os marcos regulatórios brasileiros, que normatizam a educação especial, destaca-se, cronologicamente, os mais recorrentes:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (Brasil, 1996);
- Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2001);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008);
- Resolução Nº 4/2009, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009);
- Decreto Nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011);
- Lei Nº 12.764, sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012);
- Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 13.005, decênio 2014/2024, cuja meta 4 é direcionada ao público da educação especial (Brasil, 2014);
- Lei Nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015).

Como dito anteriormente, tendo como marco temporal e histórico, a Constituição Federal de 1988, a educação especial ganhou contornos

de política pública, constituída em embates e pressões de segmentos da sociedade e das instâncias governamentais (Kassar, 2011, p. 42).

1.1 Público-alvo da educação especial e o que revelam os indicadores

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 comuns.

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

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

Em relação a essa abordagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9394/96, em seu Art. 58 considera como público-alvo da educação especial, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Paralelamente a essa discussão, a Resolução nº 4 (Brasil, 2009), que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial, preconiza em seu Art. 4º, que 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 [...]. III – Alunos com altas habilidades/superdotação[...] (Brasil, 2009, p.1).

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), ou seja, quanto menos restritivo, excludente e capacitista, mais acesso, adequações e oportunidades, dentro dessa concepção, conforme disposto no 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, p. 8).

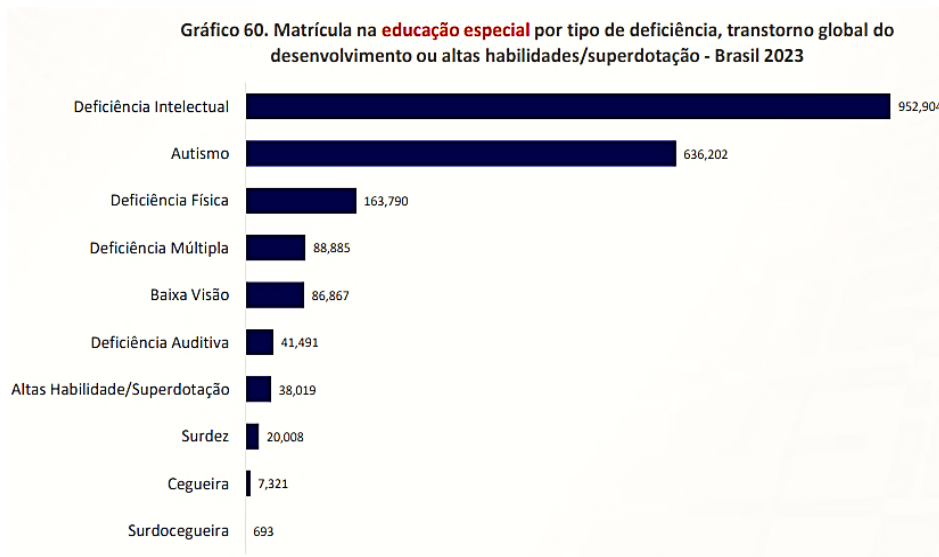
Para dialogar com essas considerações, os indicadores educacionais, baseados na divulgação dos dados do Censo Escolar 2023 pelo INEP³ em fevereiro desse ano, apontam que ao todo no Brasil, foram registrados 47,3 milhões de estudantes, considerando todas as etapas educacionais da educação básica, distribuídos em 178,5 mil escolas e o

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Disponível em:**
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf

número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento significativo de 41,6% em relação a 2019.

No gráfico 1, são apresentadas as matrículas na educação especial no Brasil e podemos constatar que a deficiência intelectual continua predominante, seguida do autismo.

Gráfico 1 – Matrículas da educação especial no Brasil 2023



Fonte: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf

É importante salientar, que a educação especial, não diz respeito somente a pessoa com deficiência (que historicamente foi excluída e negligenciada dos sistemas de ensino), mas a todas as pessoas, sem exceção e sem exclusão, orientada pelo direito universal à educação e pela equidade.

2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MINEIRA E O PROTAGONISMO DO AEE

Em uma perspectiva histórico-cronológica, em Minas Gerais, as primeiras instituições especializadas que surgiram, foram a Escola Estadual São Rafael, criada em Belo Horizonte em 1925, para o ensino de

cegos, a EE Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais, criada em 1935 por influência da Professora Helena Antipoff. “Antes, a norma desse estado era recebê-los em instituições psiquiátricas, misturados com adultos qualificados como loucos” (Jannuzzi, 2012, p. 24).

O levantamento retrospectivo de Borges e Campos (2018), a partir da análise documental, localizou três fases distintas e coexistentes no processo de escolarização das crianças com deficiência, em MG. Na primeira fase (1930 a 1950), as crianças com deficiência frequentaram as classes especiais. Na segunda fase (1950 a 1990) houve uma ampliação das escolas especiais para a escolarização das pessoas com deficiência, enquanto as classes especiais passaram a atender alunos com problemas de aprendizagem. Já na terceira fase (a partir de 1990), a educação inclusiva é consolidada no Estado com respaldo legal, e as classes especiais são extintas frente a uma educação para todos.

Avançando para a última década, no tocante à rede pública estadual de Minas Gerais, buscando consolidar uma política inclusiva, foi implementada a Resolução SEE Nº 4.256/2020, que instituiu as diretrizes para 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.

A resolução trouxe alterações significativas e novos conceitos em relação à Resolução CEE nº 460/13 e o guia de orientação da educação especial (revogado pela resolução), dentre os quais, a definição do público da educação especial, que passa a considerar o estudante com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA (antes, TGD) e de altas habilidades/superdotação; apresenta as atribuições dos profissionais, tanto do AEE e dos professores regentes de turmas/aulas; traz novos critérios de flexibilização do tempo para o ensino fundamental e médio;

reduz o número de estudantes a serem enturmados na Sala de Recursos, sendo de 8 (oito) a 20 (vinte) alunos; fortalece o AEE, como via de acesso ao currículo e qualidade do processo ensino aprendizagem.

Identificada a necessidade do atendimento pelo PEB - Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Tradutor e Intérprete de Libras ou Guia-intérprete, conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução SEE nº 4.256/2020, as solicitações destes profissionais são realizadas pelas escolas, analisadas e aprovadas pela Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI/SRE) e validadas pela Diretoria Educacional (DIRE) da SRE. Havendo Sala de Recursos na própria escola ou na localidade, o estudante poderá ser direcionado a esse atendimento por professor especializado, no contraturno.

O Art. 19 da resolução mencionada, conceitua o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste na 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. Quanto aos serviços e profissionais do AEE previstos na Resolução, para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, são elencados:

Figura 1 - Serviços e profissionais do AEE em Minas Gerais, 2023



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

No entanto, para um AEE de qualidade, há que se garantir além do professor especializado, o suporte e o esforço da gestão escolar e das instâncias superiores, em oferecer condições de trabalho e valorização dos profissionais, fomentar um trabalho coletivo e colaborativo entre os professores do AEE e professores regentes, a formação contínua e o investimento em equipamentos, materiais, ou seja, além da disposição, a alocação de recursos públicos para a educação especial em cada escola desse país. Lembrando que “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos” (Shaffner; Buswell; 1999, p. 69).

No mais, a rede estadual conta com os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), importantes no apoio ao processo de inclusão escolar.

Há evidências que Minas Gerais avançou na última década em relação às políticas inclusivas e no atendimento educacional especializado, com um número crescente de estudantes da educação

especial matriculados na educação básica em escolas comuns e provendo as escolas, em certa medida, de profissionais necessários à inclusão escolar, mas ainda existem barreiras a serem transpostas. Nessa perspectiva, a Resolução SEE nº 4256/2020 vigente, assevera o atendimento educacional especializado, além de abalizar a educação especial e inclusiva na rede estadual.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa parte, no percurso metodológico, técnicas qualitativas e quantitativas, da revisão bibliográfica e análise documental, tendo como aporte teórico a abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe (Bowe; Ball; Gold, 1992).

O ciclo de políticas é definido como 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).

Assim, a opção pelo estudo de caso, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line junto aos analistas educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, 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.

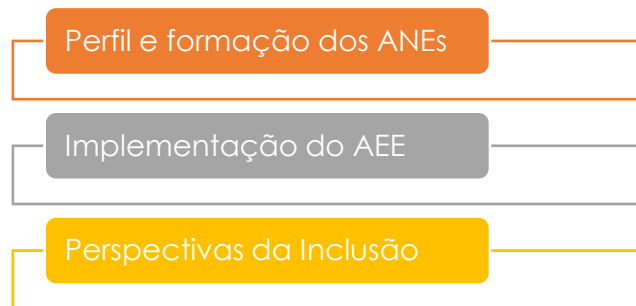
O estudo de caso foi realizado por meio da aplicação de um modelo questionário para coleta de dados, visando compreender a percepção dos analistas educacionais da Superintendência Regional de

Ensino de Varginha, no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar. O instrumento de pesquisa, misturando 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.

Não obstante, a pesquisa apresenta algumas limitações, a principal é quanto ao número de respondentes, o que se justifica pela escolha da equipe SAI da SRE Varginha, sendo composta por 5 (cinco) analistas. Embora a equipe seja restrita, a mesma é responsável pela abrangência de 106 escolas estaduais, além de orientar as redes municipais e privadas de cada um dos 28 municípios da jurisdição da SRE. Consideramos relevante, que os analistas educacionais, das equipes SAI da rede pública estadual do Estado, tenham seu lugar de fala e que suas narrativas sejam expressas.

Apresentamos a seguir, alguns dados prévios da pesquisa, expressos em gráficos, compilando as respostas individuais dos analistas ao questionário aplicado, necessários à compreensão e demonstração de evidências da pesquisa. As questões abordaram 3 eixos temáticos da pesquisa:

Figura 2 – Eixos temáticos da pesquisa

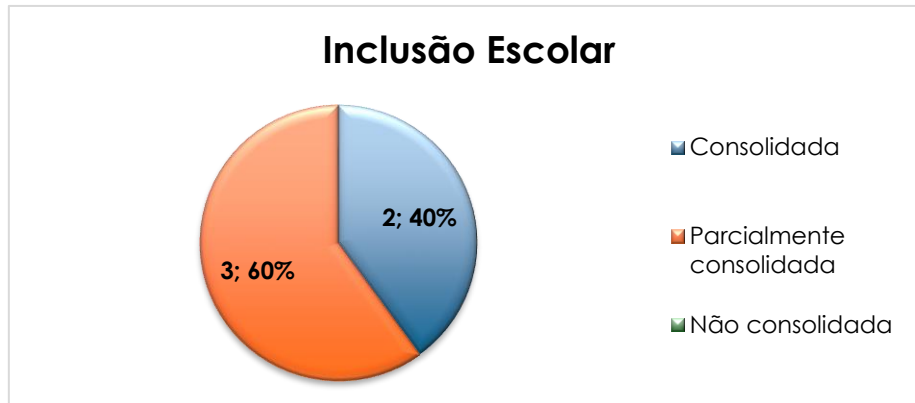


Fonte: elaborada pela autora de acordo com o questionário aplicado, 2024.

A princípio procurou-se traçar o perfil profissional dos analistas. Dentre os dados mais significativos, em relação ao tempo de atuação no SAI, revelam que três dos analistas possuem de 6 a 9 anos de experiência, um analista com 1 a 3 anos e um de 3 a 6 anos. Sobre o grau de escolaridade e titulação, quatro deles possuem licenciatura com pós-graduação Lato Sensu/especialização completa. Apenas um analista possui licenciatura com mestrado completo. Não há evidências de que possuem formação especializada.

Quanto à inclusão escolar dos estudantes da educação especial, os dados evidenciam, na opinião dos analistas, que está parcialmente consolidada por três participantes (60%) e consolidada (40%) por dois participantes, na regional de Varginha.

Gráfico 2 – Sobre a inclusão escolar



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Ao analisarem as proposições abaixo, sobre o AEE e a inclusão escolar, o gráfico 3 aponta que a maioria das respostas converge para a opção “dentro do esperado”, com exceção da afirmação incompleta “I” que trata de adequação física das escolas e acessibilidade e a afirmação incompleta “K” sobre as práticas inclusivas efetivas pela equipe escolar.

A) No que diz respeito à oferta do Atendimento Educacional Especializado na SRE Varginha

B) No que diz respeito à Resolução SEE nº 4256/2020, é aplicada correta e efetivamente

C) No que diz respeito ao quantitativo de profissionais do AEE que atua nas escolas estaduais

D) No que diz respeito à quantidade de Salas de Recursos nas escolas estaduais da SRE

E) No que diz respeito à viabilização da educação inclusiva por meio da oferta do AEE nas escolas estaduais

F) No que diz respeito à garantia dos direitos dos estudantes público alvo da educação especial na rede estadual da SRE Varginha

G) No que diz respeito à formação especializada dos profissionais do AEE da jurisdição

H) No que diz respeito à adequação e organização das Salas de Recursos

I) No que diz respeito à adequação física das escolas quanto à acessibilidade

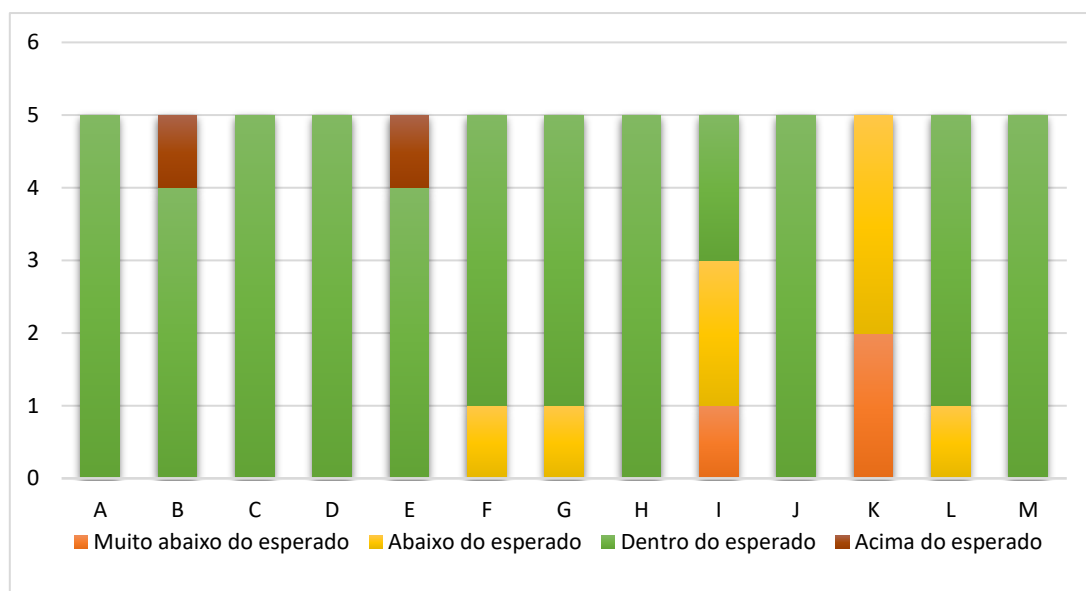
J) No que diz respeito à adequação dos recursos pedagógicos e equipamentos das escolas estaduais

K) No que diz respeito à disposição da equipe escolar quanto a efetivação de práticas inclusivas

L) No que diz respeito à inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial

M) No que diz respeito ao acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem desses estudantes.

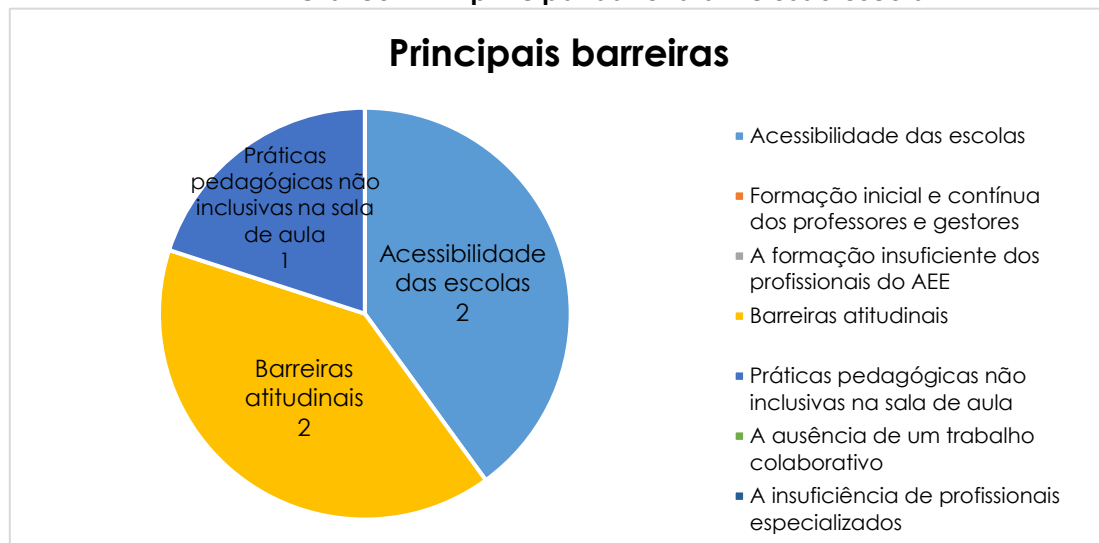
Gráfico 3 – Percepção dos analistas sobre a educação especial e inclusiva



Fonte: elaborado pela autora/2024.

Outro ponto relevante e que causou divergências, é sobre a principal barreira para efetivação da inclusão escolar na rede estadual, sendo apontada a acessibilidade das escolas por dois analistas, as barreiras atitudinais por dois, seguidos das práticas não inclusivas na sala de aula por um analista.

Gráfico 4 – A principal barreira à inclusão escolar



Fonte: elaborado pela autora/2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar e compreender o processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais mineiras, a partir da percepção dos analistas educacionais da Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE Varginha/MG, tendo como embasamento legal a Resolução SEE nº 4.256/2020 e marcos legais.

Por meio das análises e do percurso deste estudo, é possível asseverar que a educação especial na perspectiva inclusiva vem ganhando força e concretizando-se, tanto pela mobilização da sociedade, por meio de diversas lutas (que envolvem, por exemplo, a

judicialização dos direitos), quanto pelas políticas educacionais e seus desdobramentos.

Em termos práticos, não se trata somente de uma questão de acesso da pessoa com deficiência, mas de garantias, de materialidade, além da oferta do atendimento educacional especializado, de uma educação de qualidade, permanência e participação, aprendizagem, ao longo do percurso escolar e de toda a vida. Trata-se também de romper com os padrões homogeneizadores da educação escolar e com as barreiras atitudinais que persistem no cotidiano escolar e social, em que as diferenças foram, historicamente, silenciadas e ignoradas.

Frente a essas proposições, é possível afirmar que não há direito à educação se a mesma não for inclusiva, equitativa, de todos e para todos. Alguns indicadores, como o Censo Escolar, revelam que a inclusão escolar das pessoas com deficiência vem sendo progressivamente atendida, mas requer condições favoráveis para sua consolidação. O AEE é um suporte que abre possibilidades de inclusão desse público, que em tempos remotos foi negligenciado.

Ademais, a disseminação e os impactos das políticas educacionais, as fontes de financiamento, a ampliação do AEE nas instituições escolares, os movimentos inclusivos, a presença e o trabalho dos profissionais especializados, a criação das Salas de Recursos, o fomento à formação dos professores, o acesso e o acolhimento da pessoa com deficiência nas escolas regulares, contribuíram para a consolidação da educação especial na perspectiva inclusiva no país, em Minas Gerais e no chão das escolas.

Pelo exposto, há que se celebrar o número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas públicas da educação básica, que aumentou consideravelmente nos últimos anos. As escolas foram desafiadas e muitas se mobilizaram para a garantia dos direitos desses

estudantes – ressignificando, assim, seus espaços, sua cultura e suas práticas. É nas escolas que as políticas se efetivam, ganham legitimidade e se concretizam.

Os principais desafios apontados para o tema são a efetividade das políticas públicas, a formação e/ou capacitação e valorização de todos os segmentos de profissionais das escolas, a transformação da cultura escolar, as condições adequadas de acessibilidade, a ampliação das fontes de financiamento, o enfrentamento de barreiras atitudinais, enfim, o esforço conjunto do poder público, da sociedade civil, dos profissionais da educação e das famílias, na perspectiva de uma educação inclusiva no chão das escolas.

Por fim, uma educação pública de qualidade só será verdadeiramente democrática quando for para todos e para cada estudante ao mesmo tempo. Nesse desafio, cabe a todos nós, a coragem para enfrentar os discursos capacitistas e as narrativas intolerantes, que silenciam e invisibilizam a defesa e o reconhecimento dos direitos das pessoas com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. 204 p.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de 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. Epub 01-Out-2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400006> . Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988,

compilado até a Emenda Constitucional no 119/2022. – Brasília, DF: Senado Federal, 2022. 438 p.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956/2001, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 09 out. 2001. 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 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26/08/2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 de ago. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art60p . Acesso em 09 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=L13146&text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estaduto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia). Acesso em 07 mar. 2024.

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

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 08 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** Resumo Técnico. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

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

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.

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

MARCHESAN, A. Sobre deficiência e algumas possibilidades de sentidos. **Revista DisSol - Discurso, Sociedade e Linguagem**, n. 6, 22 dez. 2017. Disponível em:
<http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/255>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 50 p.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. 208 p.

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. 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: 08 out. 2022.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.256/2020, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SCHAFFNER, C. B.; BUSKELL, 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.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**, Conferência de Jomtien, de 05 a 09 mar.1990. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 20 de ago. 2023.

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

RIBEIRO, E. M. I. B.; SILVA, C. J. de O. A educação especial inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede pública estadual de minas gerais: desafios e possibilidades. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 20, jan-jun/2024, p. 109-131.