

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação da UFMG

ACPP

Tatiane Aparecida Cruz de Morais

**Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
do Município de Itabirito**

Itabirito

2025

TATIANE APARECIDA CRUZ DE MORAIS

**Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
do Município de Itabirito**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Básica.

Área de concentração: Docência e inclusão escolar: pessoas com deficiência e a prática pedagógica na escola.

Orientadora: Profa. Ma. Esther Augusta Nunes Barbosa

Itabirito

2025

M827p
TCC

Morais, Tatiane Aparecida Cruz de, 1982-
Políticas públicas de educação especial na perspectiva da
educação inclusiva do município de Itabirito [manuscrito] / Tatiane
Aparecida Cruz de Moraes. -- Belo Horizonte; Itabirito, 2025.
38 p. : il., color.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Esther Augusta Nunes Barbosa.
Bibliografia: f. 34-38.

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Educação especial.
4. Educação inclusiva. 5. Inclusão em educação. 6. Professores de
educação especial -- Formação. 7. Educação especial -- Políticas
públicas -- Itabirito (MG). 8. Itabirito (MG) -- Educação. 9. Itabirito (MG) --
Educação especial.

I. Título. II. Barbosa, Esther Augusta Nunes, 1987-. III.
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO SEXAGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título “Políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Município de Itabirito”, do(a) aluno(a) **Tatiane Aparecida Cruz de Moraes**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Esther Augusta Nunes Barbosa (orientador) e Ana Carolina Machado Ferrari. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Tatiane Aparecida Cruz de Moraes
Tatiane Aparecida Cruz de Moraes

Registro na UFMG: 2024695099

Esther Nunes
Profa. Ms. Esther Augusta Nunes Barbosa
Orientador(a)

Ana Carolina Machado Ferrari
Profa. Dra. Ana Carolina Machado Ferrari
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

RESUMO

Diversos estudos, no campo da formação docente e da inclusão educacional, têm evidenciado a precarização do trabalho docente, bem como a dificuldade que muitos docentes ainda possuem em lidar com a pessoa com deficiência. Tem-se observado que, por mais que a precarização do trabalho docente esteja em evidência há mais de 30 anos, muito ainda há que se fazer. Nesse sentido, o estudo aqui desenvolvido buscou analisar as políticas públicas oferecidas e desenvolvidas pelo município de Itabirito – Minas Gerais, sobre as relações entre a formação docente e o desenvolvimento de práticas no processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE). Para desenvolver a pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Inicialmente e como forma de melhor identificar as discussões recentes sobre a temática investigada, foi realizada uma revisão da literatura. Para a coleta de dados a escolha foi pela aplicação de formulários estruturados para professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal Ana Amélia Queiroz.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Especial; Políticas Públicas.

Abstract

Several studies in the field of teacher education and inclusive education have highlighted both the precariousness of teaching work and the challenges many teachers still face in working with students with disabilities. It has been observed that, although the deterioration of teaching conditions has been a topic of concern for over 30 years, much remains to be done. In this context, the present study aimed to analyze the public policies offered and developed by the municipality of Itabirito, Minas Gerais, regarding the relationship between teacher education and the development of teaching practices for students who are the target audience of special education (PAEE). A qualitative research approach was adopted. Initially, in order to better identify recent discussions on the topic, a literature review was conducted. For data collection, structured questionnaires were administered to teachers of the early years of elementary education at Escola Municipal Ana Amélia Queiroz.

Keywords: Teacher education; Special education; Public policies.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi mais do que cumprir uma etapa acadêmica. Foi atravessar uma jornada marcada por desafios, renúncias e descobertas. Este trabalho representa não apenas uma conquista pessoal, mas a soma de esforços, sonhos compartilhados, apoio incondicional e amor em suas formas mais puras.

Quero começar agradecendo ao meu marido, Fabricio, meu porto seguro em todos os momentos. Sua paciência, compreensão e incentivo foram fundamentais para que eu nunca desistisse. Você esteve comigo quando o cansaço era maior que a motivação, quando as incertezas pareciam maiores que as certezas. Obrigada por me lembrar, em cada gesto e palavra, que eu sou capaz. Sua presença foi meu impulso e minha força silenciosa.

Aos meus filhos, Fabrícia e Gustavo, que são a razão de tudo. Em cada página escrita, em cada sábado ausente, pensava no exemplo que quero ser para vocês. Que vocês cresçam entendendo que o conhecimento é o maior tesouro que podemos conquistar — e também a maior herança que seus pais podem deixar. Que nunca deixem de estudar, de questionar e de acreditar que é possível transformar o mundo pela educação.

Agradeço também aos meus amigos, especialmente aqueles que entenderam minha ausência em momentos importantes. Foram muitas viagens que não fiz, festas que não participei, encontros que precisei recusar. Tudo isso em nome de um sonho maior. Espero que saibam que cada renúncia teve um propósito, e que esse trabalho carrega, também, a saudade e a vontade de estar com vocês.

E há pessoas que a vida coloca em nosso caminho como verdadeiros presentes. Rafaela, minha amiga, minha parceira de luta e alma generosa. Você foi muito mais que apoio técnico; foi suporte emocional, inspiração e luz em muitos dos meus dias escuros. Sua visão sobre inclusão, sua luta por uma educação verdadeiramente acolhedora e sua disposição em compartilhar seu conhecimento, sem vaidades ou competições, me tocaram profundamente. Gratidão por me orientar, por me ouvir, por acreditar neste trabalho tanto quanto eu. Meu carinho e admiração por você são eternos. Muito obrigada, Queridinha!

A todos os professores, colegas, familiares e amigos que, de alguma forma, contribuíram com palavras de apoio, com compreensão ou com gestos simples, deixo aqui meu sincero agradecimento.

Este trabalho é um pedaço do meu coração, construído com coragem, amor, sacrifício e muita esperança. Que ele possa, mesmo que de forma modesta, contribuir para um mundo mais justo e inclusivo.

LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento	Educacional	Especializado
APAE	-	Associação	de Pais e Amigos	dos Excepcionais
CADEME	-	Cadastro	de Entidades Mantenedoras	de Escolas
CESB	-	Centro	de Ensino Superior	do Brasil
CMAEE	-	Centro Municipal	de Atendimento Educacional	Especializado
CNE	-	Conselho	Nacional	de Educação
CNEC	-	Campanha	Nacional de Escolas	da Comunidade
EJA	-	Educação	de Jovens e	Adultos
LDB	-	Lei	de Diretrizes	e Bases
LDBEN	-	Lei	de Diretrizes e Bases	da Educação Nacional
PAED	-	Plano	de Atendimento Educacional	Domiciliar
PAEE	-	Público-Alvo	da Educação	Especial
SEE/MG	-	Secretaria	de Estado de Educação	de Minas Gerais
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação		

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, AEE E FORMAÇÃO DOCENTE: MARCOS LEGAIS	13
2.1 Política Nacional de Educação Especial: breve histórico	13
2.1.1 O paradigma inclusivo na educação especial	17
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MINAS GERAIS	18
3.1 Modelo Legislativo da Educação Especial em Itabirito	22
4. APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO DO CORPO DOCENTE	26
5. PLANO DE AÇÃO	32
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34

INTRODUÇÃO

Sou a Tatiane, professora, há 18 anos na educação, filha de pai mecânico de máquinas pesadas, mãe professora de matemática, leitora voraz de revistas, jornais e livros de romance. Sempre estudando para melhorar as práticas em sala de aula. Os fatos narrados nesta introdução relatam não só a trajetória da minha formação escolar, mas também, constitui-se uma síntese dos momentos marcantes de toda minha experiência enquanto sujeito participativo e sempre em estado de construção.

Ingressei no meu trajeto acadêmico no pré-escolar na cidade de Catas Altas/MG. Foi a primeira turma da cidade nesta modalidade oferecida pela então prefeitura de Santa Bárbara. Catas Altas até então era distrito deste município citado. Nos anos posteriores iniciei a jornada no fundamental 1, na mesma escola estadual, a escola grande, no mesmo distrito de Catas Altas. A magia começa a acontecer neste período, um amontoado de letras começa a formar palavras com seus sons. O método silábico e fônico fazia parte da rotina em sala de aula. A cada letra do alfabeto cheias de olhinhos, bocas, orelhas contornando suas formas, seguidas de sons abafados, que suplicavam o entendimento de cada rostinho ansioso para descobrir qual era a letra que seria fixada por cima do quadro negro.

Maravilhoso foi quando a professora perfumada e de batom vermelho em seus finos lábios, nos mostrou uma moto azul com seu banco vermelho e perguntou a todos, “Qual é a letra??” E produziu um barulho que disse ser o som que escutamos ao ligar a moto: TTTTTTTTTTTTTTTT.

Fiquei muito brava quando meu colega de nome com inicial W, desvendou o mistério e gritou é o T o guidom da moto. Frustração, era o meu T e não fui eu que descobri.

Encontrei palavras, sons e o mundo letrado se abriu para mim. Lia tudo o que via pela frente, às vezes não dava tempo, pois o fusquinha vermelho de meu pai passava rápido demais. Lia com vontade e entusiasmo, meu primeiro livro lembro perfeitamente cada detalhe de sua capa, já surrada de tanto passar de mãos em mãos pelos alunos da nossa escola, cujo acervo não era tão variado na sua biblioteca. “Lúcia já vou indo”, da autora Maria Heloísa Penteado, sua primeira edição em 1988. O segundo livro, mas menos apaixonante, foi “O Joelho Juvenal” do saudoso Ziraldo, primeira edição em 1989. A paixão pela leitura começa aqui.

No ano seguinte, tudo diferente, o batom vermelho dá lugar a uma voz firme, ativa e decidida. Vamos, mais rápido, a letra tem que ser bonita, copie direito do quadro, que letra bonita, você está atrasada, vamos está atrasada. Mais uma vez o mundo é visto de forma diferente. Minha professora observou meu atraso e os óculos surgiram redondinhos e rosa, com suas lentes não tão finas. Trouxe com ele toda minha esperteza e capricho de volta.

A terceira série, que ano difícil, uma professora um tanto esnobe, possuidora de todo o conhecimento, despertou um sentimento diferente, o desinteresse. A tabuada meu Deus! Decorei até que enfim. Reprovei e mais uma vez me frustrei. E volta para a mesma sala, para a mesma série, a mesma professora e uns colegas bem mais velhos que eu. A rebeldia tomou conta, castigo era palavra de ordem e novos óculos com graus mais altos. Tempos rebeldes.

Um novo ano chegou, quarta série de Dona Wanda, professora descrita como Dona Onça. Novos alunos, nova turma e a vida escolar se ajeita novamente. Notas medianas e tudo bem. Lendo cada vez mais. Fichas literárias eram feitas com boa vontade e satisfação. A oralidade desenvolvia facilmente. Brigas de amizades também.

A quinta série foi um terror, nada se encaixa nessa matemática e para piorar que chateação sermão de mãe em casa e chamada de atenção na escola pela professora de matemática, vulgo minha mãe. Que ano terrível, para uma aluna sem facilidade no aprendizado da matemática. Geografia e História são até hoje grandes paixões. Ciências sem grandes intercorrências. Morria de preguiça mesmo era de um tal verbo To Be. Até hoje não sei pra que serve. Descobrir a preguiça para o esporte nesta época. Minha desenvoltura com líder de torcida se sobressaiu. E me tornei por anos líder da turma.

Sexta, sétimo e oitavo anos, sempre como aluna mediana nas notas. Os mesmos professores, as mesmas avaliações. Sem grandes novidades nas metodologias das aulas. Sem grandes expectativas. Mas o lugar preferido era a biblioteca. Durante este período, Catas Altas se emancipou de Santa Bárbara e uma nova escola estadual foi construída, o prédio antigo ganhou o nome de Escola Municipal Agnes Pereira Machado. Período este que se trocava latinhas por máquinas de xerox. Começava aí a aposentadoria do mimeógrafo.

O ensino médio chegou e eu estava um pouco mais madura. Física e química me atormentaram, novos professores e outras metodologias. A amizade com o

professor de química trouxe prejuízo, logo saberão. Nesta época a biblioteca estava cheia de livros novinhos, algum governo renovou os acervos das escolas públicas.

Acabou a era da escola, sem perspectiva, sem incentivo para os institutos federais. O que fazer? O machismo reinava na minha educação escolar. A mulher não pode estudar fora. SENHORRRRRRRRR!!!!

Na cidade vizinha surge a oportunidade do vestibular em Normal Superior, isso já no ano de 2003. Não tinha intenção em seguir a carreira em educação, sempre gostei da mecânica, por várias vezes servir de ajudante do meu pai para alguns serviços que ele fazia. Prestei o vestibular e passei na 13^o colocação. Mais uma vez digo, fiz por falta de oportunidade e apoio para outra área.

Foi passando os meses e fui tomando gosto pelos debates, novas informações e descobrir uma facilidade enorme para compreender este novo mundo. Fazendo ainda o curso de Normal Superior, comecei a trabalhar na Casa do Professor de Catas Altas e observei uma atmosfera diferente entre gestão e professores. Foi claro de entender a lacuna existente até os dias de hoje entre os dois poderes.

Em 2006 assumi minha primeira turma, naquela série, naquela sala e naquela escola onde estudei por dois anos consecutivos. E me dediquei para não ser igual àquela professora. Aprendi, errei, cai, levantei e nunca desisti, descobri que nasci para tudo isso.

E não parei por aí, em agosto de 2006, fui fazer Ciências Biológicas na cidade de Itabira, com uma bagagem bem maior do que quando fui fazer Normal Superior. Várias experiências e novos conhecimentos brotavam a cada dia de aula. Mais uma vez, valeu a pena.

Casei, tive uma filha, trabalhava em três escolas, cansei, mas precisei e não podia parar. Sobrevivemos. Fui para o meu melhor lugar, ser professora de biblioteca, quando não estava substituindo professor, mergulhava nas prateleiras e recordava e aprendia com novas leituras. Vivendo neste tempo um verdadeiro documentário digno de Casa Grande e Senzala do nosso renomado autor Gilberto Freyre. Mas feliz!

A coceira do conhecimento voltou com intensidade, supervisora, mãe de duas crianças e esposa. Voltei a estudar, agora para completar o Normal Superior, fui fazer Pedagogia em paralelo com pós graduação em Meio Ambiente e Sustentabilidade. Sempre em busca de saber um pouco mais.

E vieram mudanças importantes, de cidade, de estado de entrega de serviço. Fomos morar no meio da Floresta Amazônica, no Núcleo Urbano de Carajás, vivendo

e observando esse bioma maravilhoso e perigoso. Desacelerei e fiquei triste. Minha rotina escolar foi interrompida, chorei. Foi pouco, mas chorei. Logo minha casa se tornou uma escola particular. Movimentada o dia todo, entra e sai de alunos. Fui feliz e ganhei dinheiro. Três anos ensinando.

Chegamos a Itabirito, e tive paciência e fiquei triste, mais uma vez serviços de casa me maltratava: “quero minha sala de aula”. E minha hora chegou, processo seletivo, rotina pós pandemia voltando e minha sala do quarto ano recebi. E aqui estou! Dedicada, animada e a procura de aprender como acessar o desconhecido sem preconceito, com empatia e sonoridade.

Por fim, já dizia minha avó semianalfabeta: “conhecimento não ocupa espaço e melhora o mundo de alguém, isso faz diferença”. Que eu seja exemplo para meus descendentes de que aprender sempre vale a pena. Fácil ou difícil, longe ou perto, pouco ou muito, melhor é sempre querer. Viver é movimento, escolhas e acertos.

Quero com tudo, descobrir porque as leis educacionais, voltadas aos alunos com deficiência não são de conhecimento de todos? Por que essa distância que não contribui com a comunidade escolar? Que só se distancia a família e a escola. Tenho um interesse enorme de saber toda essa legislação para ter como exigir tudo o que for necessário para a construção de um lugar que atenda a todos.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, AEE E FORMAÇÃO DOCENTE: MARCOS LEGAIS

A seguir será apresentado um breve histórico acerca da Educação Especial brasileira, tendo em vista, o atendimento educacional especializado (AEE) e a formação docente especializada necessária para atuar no AEE com o público-alvo da Educação Especial (PAEE), pontuando os principais decretos, leis e mobilizações da sociedade civil acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência entre os séculos XIX e XXI.

2.1 Política Nacional de Educação Especial: breve histórico

No Brasil, as primeiras iniciativas acerca da Educação Especial, surgem de forma tímida, com iniciativas isoladas da comunidade civil na segunda metade do século XIX com a fundação de instituições voltadas para o atendimento educacional de cegos e surdos (Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857), sem que houvessem políticas públicas que assegure o direito educacional das pessoas com deficiência (MACEDO; CARVALHO; PLETSCH, 2011; MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012).

De acordo com Capellini e Mendes (2006, p. 30), no final do século XIX e meados do XX, foram surgindo “algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado”. Na década de 1930 e mais fortemente após a década de 1950, há um aumento da oferta educacional de forma geral, estando esta oferta, intimamente ligada a necessidade de capacitação de mão de obra especializada para o desenvolvimento industrial e econômico do país (MENDES, 2010; PLETSCH, 2014).

Com o aumento da oferta educacional, conforme Viana (2017), a partir da década de 1930, a estrutura educacional do País passa por alterações e por reformas educacionais, tendo em vista a universalização da escola pública de qualidade, laica e gratuita. Dessa forma, houve várias ações, tendo em vista, a renovação da educação, como por exemplo a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir do Decreto-lei nº 19.850 e o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, nº 19.851 de 11 de abril de 1931, promulgado pelo ministro, da Educação e da Saúde

Pública, Francisco Campos, que definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil (ROTHEN, 2008).

É nesse contexto, que em março de 1932, é assinado por vários intelectuais da época, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que apresenta certa efervescência aos debates acerca da “organização escolar, promovendo assim, várias mudanças no currículo das escolas primárias e sobretudo no Ensino Normal no qual a formação de professores teria que estar assentada na cientificidade” (DANTAS; COSTA; SÁ, 2017, p. 144). Conforme Gatti,

[...] o final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está, dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI, 2010, p. 1356).

Nesse sentido, algumas medidas foram tomadas com a intenção de organizar e regulamentar em âmbito federal o funcionamento do ensino no Brasil, na qual foram instituídas entre 1942 e 1946 as Leis Orgânicas do Ensino por meio de decretos-leis durante o Estado Novo. A Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, define a exigência de dois ciclos de formação. O primeiro ciclo tinha como objetivo formar regentes do ensino primário, com duração de quatro anos em Escolas Normais Regionais e correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, o segundo ciclo funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, destinado a formação de professores para atuarem no ensino primário, com duração de três anos e correspondia ao ciclo colegial do curso secundário (BRASIL, 1946).

Em 1947 uma nova constituição entra em vigor no País, após o fim do Estado Novo, que coloca a cargo da União a competência de legislar, por meio das diretrizes e bases da educação nacional. Apesar disso, a elaboração e aprovação da primeira Lei, nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorreu apenas em 20 de dezembro de 1961. No título X, art. 88, apresenta que a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, e em seu artigo 89 que

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Apesar disso, a LDB/1961 não apresenta modificações significativas para a formação de professores "conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos" (TANURI, 2000, p. 78). Em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5692, fixa as novas Diretrizes e Bases modificando o ensino primário para primeiro grau e o médio para segundo grau, extinguindo as Escolas Normais e em seu artigo 9º acerca da educação das pessoas com deficiência, resolve:

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

Em consequência da criação nacional de políticas de educação especial, o atendimento educacional voltado para alunos com deficiência inicia um processo de mudança a partir de políticas denominadas "Campanhas", voltadas especificamente para pessoas com deficiência auditiva, visual e mental, realizadas pelo governo federal, sendo a primeira denominada "Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro" (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (MAZZOTA, 2011). A referida Campanha tinha o intuito de promover medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo território nacional, conforme seu art. 2º, com a finalidade de organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social (BRASIL, 1957). Dentre as estratégias traçadas pelo Decreto para o alcance dos objetivos supracitados, está o financiamento de bolsas de estudos para aperfeiçoamento de formação de pessoal especializado na pedagogia emendativa (BRASIL, 1957). Observamos, que para assegurar a educação e assistência necessária às pessoas com deficiência auditiva, era necessário, conforme o decreto, investimento em políticas de formação de professores especializados, que atuariam com esse público em escolas especializadas."

A segunda campanha, denominada Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Decreto nº 44236/58), tinha como finalidade promover a educação e reabilitação das pessoas com deficiência visual, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo território nacional. Mais adiante, essa Campanha passa por modificações em sua estrutura a partir do Decreto nº. 48.252, de 31 de maio de 1960 e passa a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Algumas atividades passam a ser desenvolvidas a partir da criação da CNEC, com a intenção de promover oportunidades de atendimento educacional às pessoas com deficiência visual. Dentre essas atividades, estavam incluídos o treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais (MAZZOTA, 2011). Esta Campanha também reflete a necessidade de formação continuada de professores e técnicos para que seus objetivos fossem alcançados.

Neste mesmo período houve o surgimento, a partir de organizações populares, de várias instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiências, como por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 11 de dezembro de 1954 no Rio de Janeiro e em São Paulo no dia 4 de abril de 1961. A intenção dessas instituições é de integrar as pessoas com necessidades especiais em ambientes escolares, aproximando-se do ensino que era oferecido às pessoas não deficientes (CAPELLINI; MENDES, 2006; MAZZOTA, 2011).

Ainda na década de 1960, foi instituída a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), por movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, que tinha como “finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas, de outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 2011, p.55). A CADEME foi extinta em 1973 com o início da institucionalização da Educação Especial a partir do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação (MEC), “que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial” (MENDES: 2010, p. 10).

Apesar disso, predominava-se como base da Educação Especial, o modelo clínico, contando com profissionais da área da saúde que identificavam as deficiências e as tratavam (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011). Essa visão voltada para o

modelo clínico surge tendo em vista o padrão de normalidade, que pensava o corpo humano como uma máquina, compreendendo a deficiência como uma disfunção do corpo, o que levava ao ideal de padronização e de homogeneização do ensino. Portanto, no modelo clínico, entende-se que quando esses fatores biológicos são irreversíveis, a incapacidade e limitações passam a ser atribuídas a pessoa com deficiência, além de não considerar aspectos sociais, culturais e subjetivos do sujeito. Observa-se que os cursos de formação docente desde a sua criação até os dias atuais desenvolvem seus currículos nesta perspectiva, na qual justificam o fracasso escolar a fatores biológicos, desenvolvendo práticas de caráter hegemônico, que visam “ensinar a ensinar os alunos que aprendem” (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010, p. 465).

2.1.1 O paradigma inclusivo na educação especial

A educação inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto de dispositivos legais que visam garantir o direito à educação para todos, com equidade e respeito à diversidade. A Constituição Federal de 1988 representa o ponto de partida para a consolidação do paradigma inclusivo ao assegurar que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). Em seu artigo 205, a Constituição afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Além disso, o artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", o que reforça o princípio da inclusão como uma diretriz constitucional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei nº 9.394/1996, aprofunda esse compromisso ao tratar da educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. No artigo 58, a LDBEN define:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, art. 58).

A LDBEN ainda reforça, nos artigos subsequentes, a importância da formação de professores para o atendimento especializado e da garantia de recursos pedagógicos que promovam a aprendizagem e a participação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Dando continuidade ao processo de institucionalização da inclusão, o Ministério da Educação lançou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino comum. A política define como um de seus princípios a "escolarização de todos os alunos, com ou sem deficiência, nas escolas regulares" (BRASIL, 2008, p. 14), e estabelece diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar e suplementar ao ensino comum.

Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva representa uma mudança de paradigma, rompendo com modelos segregacionistas e assumindo a diversidade como valor central. Para a autora, "incluir é transformar a escola para que ela atenda a todos, sem exceção" (MANTOAN, 2006, p. 20).

Nesse contexto, o paradigma inclusivo compreende a inclusão não apenas como acesso físico à escola, mas como participação efetiva no processo educativo, com garantia de condições adequadas de aprendizagem, apoio pedagógico, e respeito às singularidades dos sujeitos.

Assim, os marcos legais apresentados demonstram que a educação inclusiva é um direito assegurado por lei e uma obrigação do poder público, devendo ser efetivada por meio de políticas e práticas educacionais que promovam a equidade e a justiça social no ambiente escolar.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MINAS GERAIS

Conforme a Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, fica estabelecido no art. 198, incisos III, a garantia ao AEE e matrícula em escolas comuns para as pessoas com deficiência. Além disso, garante conforme inciso IV e V apoio público e cessão de servidores públicos às entendidas especializadas, públicas e privadas sem fins lucrativos (MINAS GERAIS, 1989). Como exemplo, podemos citar a disponibilização da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) de servidores efetivos ou designados para ocupação de cargos nas APAES que ofertam a modalidade Educação Especial. Mais adiante, a partir das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que torna obrigatória a matrícula da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, instituída em 2001, foi necessário que os estados e municípios adequassem suas leis e práticas com a finalidade de estar em conformidade com as diretrizes da legislação federal, representando avanços na universalização do ensino com vistas a diversidade na educação brasileira. Nesse sentido, a SEE/MG tem adotado as diretrizes nacionais para Educação Especial definidas pelo Governo Federal (SOUZA, 2017. SANTOS, 2015, OLIVEIRA, 2016, REIS, 2020). A SEE/MG iniciou em 2001 medidas educacionais com intuito de garantir a implementação das políticas de educação inclusiva. Tais medidas envolveram a criação do Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED) e do projeto piloto Escola Inclusiva executados pela Diretoria de Educação Especial, reativada em 27 de junho de 2001, "que tem por finalidade estabelecer diretrizes pedagógicas referentes à Educação Especial, oferecendo indicadores de currículos e metodologias adequadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais". (SOUZA, 2017, p.31-32). Inicialmente, a partir de 2002, o projeto piloto "Escola Inclusiva", foi implementado em 42 escolas, uma a cada Secretaria de Educação do interior do Estado e em 3 escolas de Belo Horizonte (REIS, 2020). De acordo com Reis:

A prática de selecionar escolas para implantação de projetos piloto é recorrente na SEE/MG, o que vem acontecendo em diferentes gestões da educação estadual mineira. Entretanto, no caso da educação inclusiva, que vai além de um projeto a ser desenvolvido por algumas escolas, a implantação em escolas específicas fez com que tais estabelecimentos ficassem como referência ou única alternativa para as famílias dos estudantes com deficiência. Escolas comuns começaram a ser vistas como "uma nova modalidade de educação especial" e desobrigaram demais escolas a se organizarem para o atendimento à diversidade. Talvez, por isso, os projetos pensados pela SEE não tenham atingido seus objetivos (REIS, 2020, p.49).

Em 2005 o referido projeto piloto se desdobrou no “Projeto Incluir” regulamentado pela Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação nº 01/2005, de 08 de abril de 2005, no qual pretendia que cada município do Estado contasse com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal onde não houver escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão (MINAS GERAIS, 2005, p.1). Observa-se que o projeto não era destinado a todas as escolas estaduais e sim às instituições “indicadas para implementar a proposta em seu município” (REIS, 2020, p. 52). Conforme a Orientação, para se chegar ao ideal de escola inclusiva, a escola tem o dever de revisar suas práticas, mudar concepções, rever seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças, deixar claro no seu projeto pedagógico o compromisso com o êxito do processo de ensino, a capacitação de seus profissionais e a oferta de recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles necessitarem. Necessário também que a escola realize adequações para se livrar de barreiras arquitetônicas e físicas, além de oferecer os equipamentos adequados às necessidades de seus alunos (MINAS GERAIS, 2005).

É necessária, ainda, a organização flexível dos trabalhos escolares e da enturmação, pois a distribuição adequada dos alunos possibilita a todos se beneficiarem com as diferenças e ampliarem positivamente as suas experiências. Para superar as práticas integracionistas ainda existentes na educação, impõem-se a constituição de uma ampla rede de apoio interinstitucional para a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, divulgação e sistematização dos sucessos alcançados, além de articulação com os serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho, esportes e lazer, de forma a incrementar as ações educacionais (MINAS GERAIS, 2005, p. 7).

Conforme Santos (2013) e Reis (2020), para a implementação do “Projeto Incluir”, a SEE/MG realizou investimentos tanto de recursos financeiros quanto humanos, com o intuito de capacitar os profissionais, rever o papel das instituições especiais, fazer as adequações arquitetônicas, móveis e os equipamentos necessários para suprir as demandas do PAEE e fomentar a criação de redes de apoio intersetorial. “O Projeto Incluir marcou a história da educação especial em Minas Gerais, com a ampliação do número de estudantes com deficiência no ensino regular e a consequente popularização do AEE, dentre eles, o Professor de Apoio (REIS, 2020, p. 54). Em 26 de outubro de 2012, a SEE/MG, por meio da Resolução nº 2.197, dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. De acordo com o art. 44º

a Educação Especial é uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidade de ensino, integrada à educação regular, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo estar prevista no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar de todas as unidades de ensino. Já em seu art. 46º, estabelece que o serviço de AEE deve “identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MINAS GERAIS, 2012). No ano seguinte, a Resolução nº 460 do Conselho Estadual de Educação, de 12 de dezembro de 2013, consolida as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Assim como a Resolução nº 2.197 e Resolução nº 460 que trata a Educação Especial como “transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino” e “parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar”. Garante a matrícula na rede pública de ensino, entretanto, salienta que a decisão entre a escola regular ou especial é da família. Em seu art.º. 16 entende o AEE como o “conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos matriculados no ensino regular” (MINAS GERAIS, 2012, p. 02). Nesse contexto, após várias revisões desde a sua primeira publicação (2012), foi publicada a última versão em 2014 do "Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Minas Gerais" com o intuito de consolidar as diretrizes da SEE/MG para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Conforme o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de MG a Secretaria de Estado de Educação desenvolve ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público-alvo da Educação Especial nos municípios mineiros (MINAS GERAIS, 2014, p.07). A oferta do AEE no documento tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno PAEE disponibilizando às escolas serviços e recursos visando a eliminação de barreiras para a plena participação social e o desenvolvimento das potencialidades do sujeito PAEE. Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados

são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos) (MINAS GERAIS, 2014, p.12). Recentemente foram instituídas as “Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais” a partir da Resolução SEE nº 4.256 de 07 de janeiro de 2020, que regulamenta a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que anteriormente era respaldada apenas pelo Guia de Orientação da Educação Especial. A Resolução apresenta como novidade, em seu Anexo I, a estrutura padrão do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que “deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção”. O define, conforme o Art. 13, como “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial” (MINAS GERAIS, 2020). Conforme o site oficial da SEE/MG A Resolução apresenta, ainda, a diminuição no quantitativo mínimo necessário para o atendimento dos estudantes público da educação especial na sala de recursos. Antes, o mínimo para o atendimento era de 15 estudantes e o máximo de 30. É importante ressaltar que a partir da publicação da Resolução SEE nº 4.256/2020 o Guia de Educação Especial foi revogado. Conforme o art. 55 da mesma “serão estabelecidas e publicadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, orientações sobre organização, desenvolvimento e funcionamento das atividades relacionadas à Educação Especial” (MINAS GERAIS, 2020).

3.1 Modelo Legislativo da Educação Especial em Itabirito

O município de Itabirito segue um modelo legislativo pautado nas diretrizes estabelecidas pela legislação federal, estadual e municipal para garantir a efetivação da Educação Especial de forma inclusiva e equitativa.

No âmbito federal, Itabirito adota os preceitos da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação para todas as pessoas, sem discriminação, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça essa orientação, ressaltando a importância da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Complementa esse arcabouço o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura direitos e acessibilidade.

No nível estadual, Minas Gerais adota diretrizes próprias alinhadas à legislação federal, promovendo a inclusão e o AEE nas escolas públicas, além de incentivar a formação continuada dos profissionais da educação para lidar com as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

No âmbito municipal, Itabirito complementa essa estrutura por meio de legislações específicas que fortalecem a inclusão e ampliam o suporte aos alunos com deficiência. Entre as principais normas municipais destacam-se:

- Lei Municipal nº 3.699/2022, que institui o atendimento prioritário para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos estabelecimentos públicos e privados do município;
- Lei Municipal nº 3.580/2021, que cria a "Semana da Conscientização do Autismo", promovendo ações educativas e de sensibilização;
- Lei Municipal nº 3.317/2021, que assegura direitos às pessoas com espectro autista, garantindo acesso a serviços e benefícios específicos;
- Lei Municipal nº 3.581/2021, que institui a Carteira de Identificação do Autista (CIA), facilitando o acesso a serviços e benefícios;
- Lei Municipal nº 4.248/2025, que amplia a prioridade de matrícula para crianças com deficiência na rede pública, garantindo seu acesso à escola mais próxima;
- Lei Municipal nº 3.978/2023, que institui a Política Municipal de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, promovendo a saúde mental dos estudantes e profissionais da educação.

Essas legislações municipais refletem o compromisso de Itabirito com a efetivação da política pública nacional, ajustando as ações e serviços às especificidades locais, visando garantir um atendimento inclusivo, respeitoso e adequado às necessidades educacionais especiais dos alunos.

A meu ver, essa articulação entre as esferas legislativas é essencial para que a educação inclusiva não seja apenas um ideal distante, mas uma prática real e cotidiana. No entanto, é evidente que a existência das leis, por si só, não garante a efetividade das ações. É fundamental que essas legislações sejam acompanhadas por um suporte institucional robusto, que inclua formação continuada dos professores, investimentos em infraestrutura acessível, e recursos pedagógicos adequados para o

Atendimento Educacional Especializado. Sem esse conjunto de medidas, o avanço na inclusão pode se tornar tímido ou superficial.

Observa-se, ainda, que as leis municipais específicas para o atendimento ao autismo demonstram uma preocupação importante com grupos que demandam atenção especial, o que revela uma sensibilidade do município às necessidades da comunidade local. Essa iniciativa é louvável e aponta para um caminho promissor, porém, acredito que deve ser ampliada para contemplar todas as deficiências e necessidades educacionais, de forma integrada e sistemática.

Assim, o modelo legislativo adotado por Itabirito, embora esteja alinhado com as normativas nacionais e estaduais, necessita ser fortalecido por práticas efetivas que assegurem o acesso pleno, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais. A educação inclusiva deve ser compreendida não apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e pedagógico, que valoriza a diversidade e reconhece o direito de todos à aprendizagem e ao pertencimento social.

Itabirito conta com 33 escolas, distribuídas entre diversas etapas de ensino. A rede escolar possui 216 professores nos anos iniciais, 161 nos anos finais e 119 no ensino médio. Em relação às matrículas, são 1.328 na creche, 1.321 na pré-escola, 3.442 nos anos iniciais, 2.915 nos anos finais, 1.817 no ensino médio, além de 419 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 345 na Educação Especial.

O município de Itabirito adota e segue rigorosamente a legislação vigente estabelecida pela Secretaria Estadual de Minas Gerais para a Educação Especial. Essa normativa serve como fundamento principal para a formulação, planejamento e execução das ações e políticas educacionais voltadas à inclusão e ao atendimento adequado dos estudantes com necessidades especiais. Dessa forma, Itabirito busca garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos no sistema educacional municipal, promovendo a equidade e a qualidade no ensino.

No ano de 2013, a cidade de Itabirito, por intermédio da sua Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conduziu uma avaliação na Rede Municipal de Ensino, que apontou a demanda por suporte e direcionamento referente à inclusão de crianças com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Profissionais qualificados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realizaram triagens sistemáticas nas unidades escolares do município, com o objetivo

de identificar e analisar os casos apresentados pelos estudantes. Durante esse processo, foram realizados mapeamentos detalhados das situações observadas, além de atendimentos direcionados às necessidades específicas de cada caso. Quando necessário, os profissionais efetuaram encaminhamentos apropriados para a Rede de Saúde municipal, garantindo assim a articulação intersetorial para o acompanhamento integral do aluno. Essa atuação integrada visa promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos estudantes, fortalecendo a colaboração entre os setores educacional e de saúde no município.

No momento em questão, com o intuito de suprir a demanda existente, foi concebido um serviço especializado. Inaugurado em 2015, o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) dispõe de profissionais qualificados em diversas áreas do atendimento escolar, tais como Psicopedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia que promovem triagens nas escolas, estudando casos apresentados e realizando mapeamento, atendimento e possíveis encaminhamentos para a Rede de Saúde do município..

4. APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO DO CORPO DOCENTE

Durante o período analisado, foram registradas 23 respostas de diferentes profissionais da educação, abrangendo desde professores regentes até professores de apoio e eventuais. As respostas envolvem profissionais atuando da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de funções de apoio como contação de histórias na biblioteca.

A grande maioria dos profissionais (aproximadamente 87%) declarou formação em Pedagogia, o que é coerente com os segmentos de atuação. Contudo, houve também registros de professores com licenciatura em outras áreas, atuando principalmente em funções não regentes ou atividades complementares, como Educação Física ou uso da biblioteca.

Foi observada uma frequência significativa de respostas "Sim" para a pergunta "Sim – Qual?", indicando a percepção da presença de alunos com necessidades específicas, ainda que em vários registros não tenha sido especificado o tipo de necessidade. Ao todo, 11 registros indicaram que o professor identifica algum tipo de necessidade, enquanto os demais responderam "Não". Contudo, muitos dos registros com resposta "Sim" não completaram o campo com a especificação da necessidade. Isso pode apontar para duas possibilidades:

1. Falta de clareza sobre o tipo de necessidade apresentada pelo aluno, o que pode indicar a necessidade de formação continuada ou orientação da equipe multidisciplinar.
2. Desatenção ou dificuldade no preenchimento do formulário, o que sinaliza uma possível necessidade de melhoria na estrutura ou orientação do instrumento de coleta.

Sobre os atendimentos e estratégias utilizadas ou atendimentos, na questão "Sim – Quais?", nota-se que vários professores responderam "Não" mesmo após afirmarem perceber alguma necessidade nos alunos. Isso sugere que, embora identifiquem desafios, não têm clareza ou não aplicam estratégias diferenciadas para o atendimento desses estudantes.

Por outro lado, há alguns registros com estratégias identificadas, especialmente por professores de apoio, o que confirma o papel importante destes profissionais na observação e intervenção junto aos alunos com necessidades educacionais específicas.

O levantamento evidencia a presença de alunos com possíveis necessidades específicas em diferentes turmas e anos escolares. No entanto, chama atenção o número de registros com informações incompletas ou inconsistentes, o que pode comprometer o planejamento pedagógico e o encaminhamento adequado desses estudantes.

Recomenda-se:

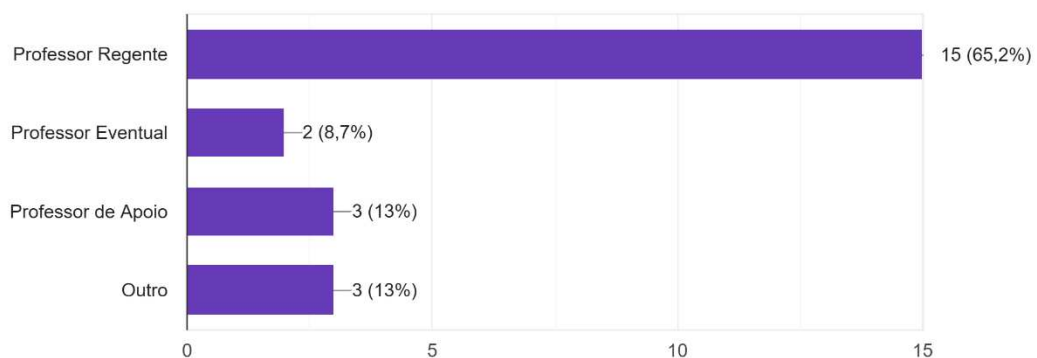
- Formação continuada para os professores, com foco na identificação e no atendimento às necessidades educacionais específicas.
- Revisão do instrumento de coleta de dados, para torná-lo mais claro e garantir respostas mais completas.
- Atuação conjunta com a equipe de apoio pedagógico e especialistas, promovendo um olhar mais integrado e ações mais eficazes no processo de inclusão escolar.

1. DADOS GERAIS

- **Total de participantes:** 23 professores(as)

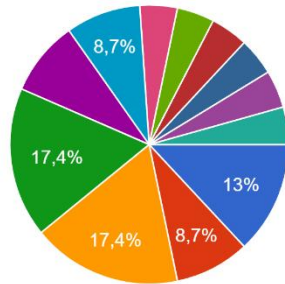
Bloco 1 - Caracterização do(a) respondente. 1 - Cargo:

23 respostas



Ano/Turma que leciona:

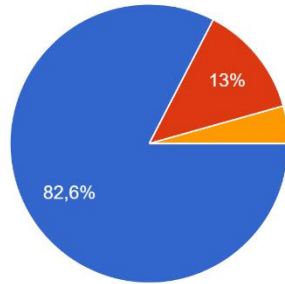
23 respostas



- 1º ano
 - 2º ano
 - 3º ano
 - 4º ano
 - 5º ano
 - Educação Infantil
 - 3º, 4º e 5º
 - 2º ano e 2º período
- ▲ 1/2 ▼

2 - Formação inicial:

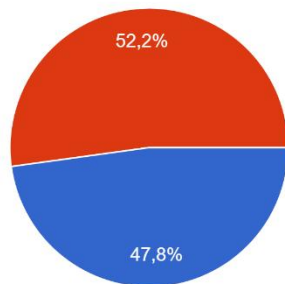
23 respostas



- Pedagogia
- Licenciatura em outra área:
- Educação física

3 - Possui formação específica na área da Educação Especial:

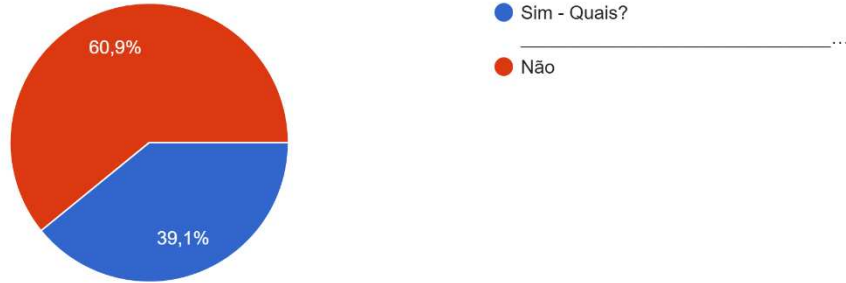
23 respostas



- Sim - Qual?
- Não

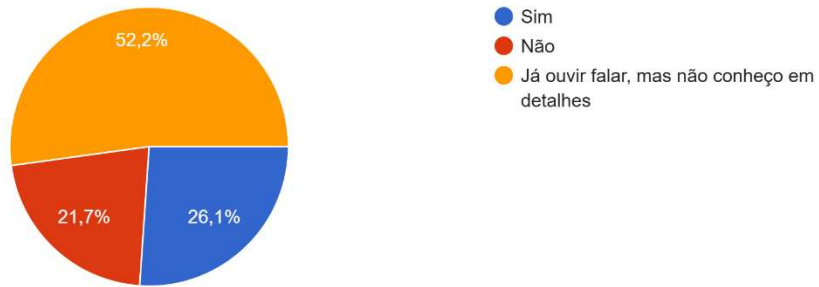
4 - Já participou de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal sobre educação especial/inclusiva?

23 respostas



Bloco 2 - Políticas Públicas Municipais de Educação Especial. 5 - Você conhece a Política Municipal de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Lei Municipal nº 3.978/2023)?

23 respostas



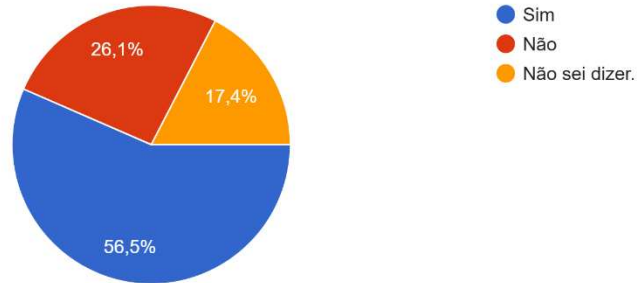
6 - Você conhece as diretrizes municipais sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

23 respostas



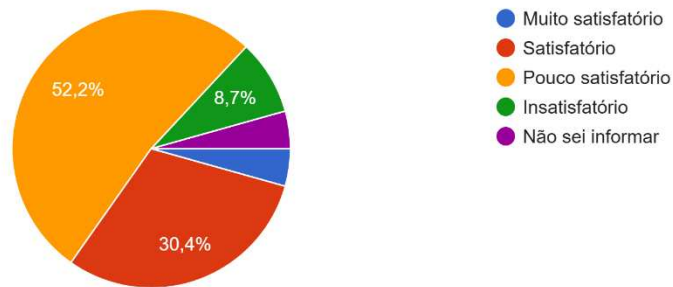
7 - Na sua opinião, as políticas públicas municipais têm contribuído para a inclusão de alunos com deficiência na rede de ensino?

23 respostas



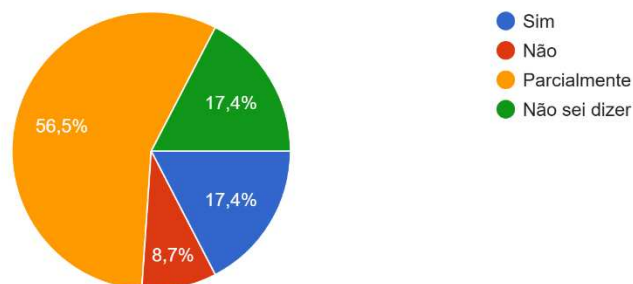
8 - Como você avalia o apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação para promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial?

23 respostas



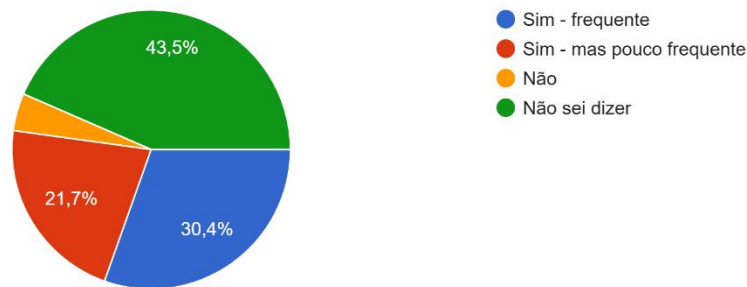
9 - Em sua opinião, o CMAEE tem contribuído para o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal?

23 respostas



10 - Há diálogo entre sua escola e o CMAEE?

23 respostas



Os dados indicam que, embora haja interesse e certo grau de familiaridade dos professores com as práticas e conteúdos avaliados, ainda existem lacunas significativas no conhecimento detalhado e no acesso aos materiais. Essas limitações refletem-se em avaliações heterogêneas quanto à satisfação e à frequência de uso das referidas práticas, evidenciando a necessidade de maior suporte institucional, formação continuada e ampliação da disponibilização de recursos. Tais medidas são fundamentais para que os professores possam aplicar esses conteúdos de forma mais eficaz, segura e com maior confiança em sua prática pedagógica.

5. PLANO DE AÇÃO

Como parte das estratégias previstas no plano de ação voltado ao fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi realizada uma roda de conversa entre a coordenadora do CEMAEE (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado) e os professores da escola. Essa ação teve como objetivo principal criar um espaço de diálogo colaborativo, escuta sensível e orientação pedagógica, promovendo o alinhamento entre as demandas da sala regular e o suporte oferecido pelo AEE.

Durante o encontro, os professores puderam compartilhar suas vivências, dúvidas, desafios e angústias relacionadas ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. A roda de conversa também possibilitou a troca de informações sobre estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e aspectos legais e éticos que envolvem o trabalho com a inclusão.

A presença da coordenadora do CEMAEE foi fundamental para esclarecer procedimentos, orientar quanto ao fluxo de encaminhamentos e reforçar a importância do trabalho conjunto entre a educação regular e o atendimento especializado. A ação contribuiu significativamente para fortalecer a parceria entre os profissionais da escola e o CEMAEE, além de valorizar o papel dos professores como agentes ativos no processo de construção de uma escola inclusiva.

Como resultado esperado, busca-se promover uma maior segurança dos docentes na condução de práticas inclusivas, ampliar a escuta e o suporte contínuo, bem como favorecer o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta iniciativa se configura como uma etapa importante do plano de ação, reafirmando o compromisso institucional com a equidade e a qualidade da educação para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa proporcionou uma análise aprofundada sobre a apropriação da política pública de educação especial pelos profissionais do magistério da rede municipal de Itabirito, evidenciando aspectos fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão escolar voltadas à inclusão. Os resultados indicam que, embora haja interesse e alguma familiaridade com os princípios e diretrizes da política, ainda se observam lacunas significativas no conhecimento aprofundado e no acesso às informações essenciais para a efetiva implementação das ações previstas.

Esse cenário evidencia a importância de promover espaços de formação continuada, que sejam construídos a partir das reais demandas dos educadores, respeitando as especificidades do contexto local e os tempos disponíveis na rotina escolar. A proposta de plano de ação, que sugere a realização de formações dialogadas e dinâmicas, em formato de rodas de conversa e com profissionais da própria rede municipal como formadores, representa uma estratégia eficaz para o engajamento e fortalecimento do vínculo dos professores com a política pública, promovendo maior identificação e senso de pertencimento.

Além disso, a implementação dessas ações formativas pode contribuir para a superação dos desafios relacionados à falta de domínio das políticas públicas, impactando positivamente tanto na qualidade do atendimento educacional especializado quanto na gestão das escolas. A valorização da escuta ativa dos profissionais e a criação de ambientes colaborativos têm potencial para fomentar uma cultura de inclusão mais consistente, baseada no diálogo, na reflexão crítica e na prática pedagógica fundamentada.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da apropriação das políticas públicas de educação especial, por meio de formações contextualizadas e contínuas, é um caminho imprescindível para consolidar uma educação inclusiva efetiva na rede municipal de Itabirito. Espera-se que este trabalho contribua para o debate acadêmico e para a implementação de práticas que promovam a equidade e a qualidade na educação, beneficiando não apenas os profissionais do magistério, mas sobretudo os estudantes com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm 23 de maio de 2020

_____. Decreto 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 com deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 24 de junho de 2021.

_____. Decreto-Lei n. 7.566, de 7 de agosto de 1946. Dispõe sobre as Leis Orgânicas do Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 8 ago. 1946.

_____. Decreto n. 44.236, de 1958. Diário Oficial da União, Brasília, 1958.

_____. Decreto n. 48.252, de 31 de maio de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação de Cegos. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jun. 1960.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1961.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 set. 2020.

_____. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Diário Oficial da União: seção 1- Edição Extra, Brasília, DF, ano 157, n. 1-B, p. 6, 02 jan. 2019

_____. Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 06 mar. 2021.

_____. Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 06 mar. 2021

_____. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

_____. Ministério da educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

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

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, 2006.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Presidência da República. Decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências.

_____. Presidência da República. Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm – Acesso em 07 maio. 2025

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002->

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. 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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas_es_2ed.pdf. Acesso em: 02 maio. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira**. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Anais... Campinas: FAEPEX – UNICAMP, 2006. v. 1.

DANTAS, Andréa Maria Lopes; COSTA, Laís Souza; SÁ, Eduardo da Cunha Franco. **O regulamento do ensino normal e formação de professores primários no território do Acre na Década de 1940**. - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Muria, Ângelo José Márcia; Aguiar, Angela da Silva; Moreira, Antônio Flávio Barbosa [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. P. 399 – 406. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie5.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2025.

FRANCO, Marco Antonio Melo, CARVALHO, Alysson Massote, GUERRA, Leonor Bezerra. **Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.463-478, Set. Dez., 2010. Disponível em: . Acesso em: 23 maio. 2025.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010 _____ Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. _____ A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, n.º 37, jan./abr. 2008.

ITABIRITO (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Cartilha de inclusão escolar: Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado**. Itabirito: Secretaria Municipal de Educação, [ano]. Disponível em: <URL>. Acesso em: junho 2025.

ITABIRITO (MG). Lei Municipal nº 3.699, de 2022. Dispõe sobre atendimento prioritário para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos estabelecimentos públicos e privados do município. Diário Oficial de Itabirito, Itabirito, 2022.

ITABIRITO (MG). Lei Municipal nº 3.580, de 2021. Cria a Semana da Conscientização do Autismo no município. Diário Oficial de Itabirito, Itabirito, 2021.

ITABIRITO (MG). Lei Municipal nº 3.317, de 2021. Assegura direitos às pessoas com espectro autista no município de Itabirito. Diário Oficial de Itabirito, Itabirito, 2021.

ITABIRITO (MG). Lei Municipal nº 3.581, de 2021. Institui a Carteira de Identificação do Autista (CIA). Diário Oficial de Itabirito, Itabirito, 2021.

ITABIRITO (MG). Lei Municipal nº 4.248, de 2025. Amplia a prioridade de matrícula para crianças com deficiência na rede pública municipal. Diário Oficial de Itabirito, Itabirito, 2025.

ITABIRITO (MG). Lei Municipal nº 3.978, de 2023. Institui a Política Municipal de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Diário Oficial de Itabirito, Itabirito, 2023.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores associados, 2012.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. **Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão**. In: Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas** – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010

MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br>. Acesso em: jun. 2025.

MINAS GERAIS. Projeto Incluir: Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação nº 01/2005, de 08 de abril de 2005.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2.197, de 26 out. 2012. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Resolução nº 460, de 12 dez. 2013. Consolida as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Minas Gerais, 2014. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.256, de 07 jan. 2020. Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão** (1973- 2013). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014> _____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

ROTHEN, José Carlos (2008). **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931**. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 8(2 [17]), 141-160. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581>

SANTOS, Maressa Valente dos. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/Minas Gerais**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 114 p. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1054>. Último acesso em: 08 de jun 2021

SANTOS, Rogério Augusto. Inclusão Escolar: **A Implementação da Política de Educação Inclusiva no Contexto de uma Escola Pública**. Dissertação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 142. 2015. <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/ROG%C3%89RIOAUGUSTO-DOS-SANTOS.pdf>. Último acesso em: 08 de jun. 2025.

VIANA, Herika Paes Rodrigues. **A História da formação de professores de história: currículo entre teoria e prática**. In: Currículo, formação e trabalho docente - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Muria, Ângelo José Márcia; Aguiar, Angela da Silva; Moreira, Antônio Flávio Barbosa [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. P. 399 – 406. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie5.pdf>. Último acesso em: 08 de jun. 2025.

