

**A DOCÊNCIA EM PROCESSOS ESCOLARES INCLUSIVOS:
 uma face das políticas de educação especial e de inclusão escolar em Minas Gerais**

Wellington Carlos Gonçalves¹
 Jonatas Roque Ribeiro²

Resumo: O artigo aborda os procedimentos adotados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na organização de processos seletivos para professores atuarem na educação especial, tanto em instituições de ensino quanto em escolas regulares e especiais. A partir da metodologia da pesquisa qualitativa-exploratória e da análise de leis educacionais específicas, defende-se a hipótese de que a existência de legislação sobre educação especial (leis, resoluções, decretos, pareceres, portarias, orientações e documentos oficiais), por si só, não garante a criação de uma cultura inclusiva fundamentada em ações pedagógicas que promovam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais nos processos de ensino e aprendizagem. A legislação analisada, referente aos processos seletivos do ano de 2022, foi consultada na Biblioteca Digital da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Legislação educacional.

**PUBLIC POLICIES ON SPECIAL EDUCATION
 AND SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL**

Abstract: The article addresses the procedures adopted in the organization of selection processes for teachers working in special education, both in educational institutions and in regular and special schools in Brazil. Based on a qualitative-exploratory research methodology and the analysis of specific educational laws, the article defends the hypothesis that the existence of legislation on special education (laws, resolutions, decrees, opinions, ordinances, guidelines, and official documents) alone does not guarantee the creation of an inclusive culture grounded in pedagogical actions that promote access, retention, participation, and learning for students with special educational needs within teaching and learning processes. The legislation analyzed, related to the 2022 selection processes, was consulted through digital collections available on the World Wide Web.

Keywords: Inclusive education. Special education. Educational legislation.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 Y DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN BRASIL**

Resumen: El artículo aborda los procedimientos adoptados en la organización de procesos selectivos para docentes que actúan en la educación especial, tanto en instituciones educativas como en escuelas regulares y especiales en Brasil. A partir de una metodología de investigación cualitativa-exploratoria y del análisis de leyes educativas específicas, se defiende la hipótesis de que la existencia de legislación sobre educación especial (leyes, resoluciones, decretos, dictámenes, portarias, orientaciones y

¹ Bacharel em Humanidades e licenciado em História pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atua como Técnico Administrativo Educacional - Profissional ao Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Cubatão. E-mail de contato: wcghist@hotmail.com.

² Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas e pesquisador colaborador na Universidade de São Paulo. E-mail de contato: jrribeiro@usp.br.

documentos oficiais), por sí sola, no garantiza la creación de una cultura inclusiva fundamentada en acciones pedagógicas que promuevan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los sujetos con necesidades educativas especiales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La legislación analizada, correspondiente a los procesos selectivos del año 2022, fue consultada en acervos digitales disponibles en la red mundial de computadoras.

Palavras-clave: Educación inclusiva. Educación especial. Legislación educativa.

Introdução

O presente artigo estuda a legislação sobre inclusão na educação escolar e sobre a educação especial do Estado de Minas Gerais, especialmente o conjunto de resoluções que estipula as regras e procedimentos de organização do processo seletivo para convocação de professores para atuarem com educação especial (em instituições de ensino e escolas regulares e especiais). O objetivo geral deste exercício investigativo foi compreender os direcionamentos das políticas públicas de educação especial e inclusão escolar elaboradas pelo Estado de Minas Gerais para seu sistema de ensino público. Nesse sentido, o exame das diretrizes estabelecidas pelas resoluções da Secretaria de Estado de Educação para a convocação de professores de educação especial, com ênfase no processo seletivo de 2022, bem como a análise do modo pelo qual a legislação educacional mineira contribui – ou não – para a construção de uma cultura inclusiva nas escolas públicas do estado, constituem nossos objetivos específicos.

A partir do estudo de legislação específica, propomo-nos a discutir as condições, possibilidades e limites das estratégias de políticas públicas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na convocação de professores de educação especial para atuação na rede pública estadual de ensino, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para tanto, analisamos as resoluções pertinentes a esses processos seletivos, referentes ao ano de 2022, com o objetivo de compreender e ampliar o conhecimento sobre os procedimentos, dinâmicas e desafios que envolvem esse sistema educacional.

Em relação à metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa-exploratória fundamentada em uma abordagem das políticas públicas de educação especial adotadas pelo estado de Minas Gerais, e a investigação empírica de estudos bibliográficos. Na interpretação de Groulx (2008), a pesquisa qualitativa-exploratória pode ser vislumbrada como uma abordagem epistêmica preocupada em estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano em determinado tempo, local e cultura, como aporte metodológico.

Com base nessa orientação, a investigação do conjunto documental analisado foi realizada por meio do estudo da legislação educacional (especialmente aquela referente à educação especial) elaborada pelo Estado de Minas Gerais. Adotamos o entendimento de legislação educacional “como uma categoria ordenadora do pensamento pedagógico”, pensada não só como ideia, mas também como ação pedagógica (Faria Filho, 1998, p. 105). Neste sentido, é importante considerar que:

Analisar a legislação como corpus documental significa enfocá-la em suas várias dimensões. Isso permite um triplo movimento: uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dirigentes. Permite surpreender a legislação naquilo que ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade. E abre mais uma possibilidade de inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula (Faria Filho, 1998, p. 98-99).

Assim, nesse artigo, a legislação foi usada como documento, na perspectiva de Cellard (2008) e, ao mesmo tempo, enquanto objeto da investigação. Defendemos a hipótese de que a existência de legislação sobre educação especial (leis, resoluções, decretos, pareceres, portarias, orientações e documentos oficiais), por si só não apresenta a possibilidade de criação de uma cultura inclusiva fundamentada em ações pedagógicas para a promoção de acesso, permanência, participação e aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais em processos de ensino e aprendizagem.

Neste estudo, compreendemos a educação inclusiva como um conjunto de concepções e práticas que reconhece que cada sujeito tem a possibilidade de aprender a partir de suas aptidões e capacidades. Trata-se de um entendimento no qual o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão, resultando na promoção dos sujeitos em vários processos sociais, como por exemplo, o escolar. Na interpretação de Ropoli:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar

impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas (Ropoli, 2010, p. 8-9).

Esse modo de pensar e interpretar a educação inclusiva faz parte de um processo histórico longo. A história da educação especial no Brasil aponta que a construção dessa prática como um sistema educacional foi um processo complexo e sinuoso, conforme anotou Mazzotta (1996). O autor identificou e analisou as variadas medidas educacionais adotadas no Brasil, desde aquelas de caráter eminentemente assistencial até as de educação escolar, para sujeitos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a obra traçou a trajetória histórica do atendimento educacional, assim como explicitou e discutiu as ideologias presentes nas políticas públicas e nas ações governamentais nessa área.

Nessa mesma perspectiva historiográfica, Borges e Campos (2018) analisaram a trajetória da história da educação especial em Minas Gerais. Segundo as autoras, houve três fases do processo de consolidação dessa modalidade de ensino. Na primeira (1930-1950), crianças com deficiência, que até então estavam afastadas das escolas, passaram a frequentá-las, nas chamadas classes especiais. A segunda fase (1950-1990) foi marcada pela multiplicação de escolas especiais. Uma das consequências desse aumento quantitativo foi a migração dos sujeitos com necessidades educacionais especiais para essas instituições, enquanto as classes especiais acabaram se tornando local para os chamados alunos com problemas de aprendizagem. Na terceira fase (pós 1990), a educação especial se consolidou como lei de estado, obrigando as escolas especiais e as escolas regulares a reinventarem seu papel.

As experiências históricas relacionadas à educação especial expõem, na visão de Mantoan e Lanuti (2022), que a educação especial na perspectiva da inclusão escolar foi interpretada por muitos sujeitos como uma inovação educacional que deveria atender aos anseios e necessidades de todos os indivíduos. Essa ideia de que o ensinar e o aprender para a diversidade devem ser tomados como princípios de uma educação aberta às diferenças e igualdades foi, também, uma tese sustentada por outros estudos.

Exemplo, nesse sentido, é o trabalho de Figueiredo (2011), no qual a autora defendeu o argumento da necessidade de construção de uma escola mais justa e acolhedora frente às

diferenças de suas comunidades. Para a autora, é de responsabilidade de toda a sociedade civil, assim como do poder público e dos sistemas de ensino, o engajamento político de construção de uma concepção de escola para todos, para que se supere os obstáculos que mantêm a exclusão, por exemplo, das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, no presente artigo dialogamos com a perspectiva adotada por Góes e Laplane (2004), que destacaram que a escola deve ser, por excelência, um espaço de aquisição de conhecimentos para todos, sem nenhum tipo de exclusão. Para as autoras, os estados e municípios devem criar, instituir e fomentar políticas públicas educacionais, tanto para a formação de professores quanto para a organização das estruturas das unidades de ensino, dos currículos escolares e dos processos de ensino-aprendizagem, visando garantir aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, o acesso e a permanência nas escolas de educação formal, regulares e especiais.

A coletânea organizada por Dechichi, Silva e Ferreira (2011) dialoga com as questões colocadas pela obra anteriormente citada. Nesse livro, a discussão se centrou na análise de pesquisas, projetos e ações realizadas para implementação de práticas inclusivas no processo de integração educacional e social de sujeitos com necessidades educacionais especiais. Em resumo, os capítulos do livro abordam a ampliação das condições de inclusão e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas dentro e fora do contexto das escolas, argumento que dialoga com as questões desenvolvidas no presente artigo.

Políticas educacionais em educação especial no âmbito dos sistemas de ensino em Minas Gerais

Pesquisas recentes têm apontado que o Brasil tem avançado em relação às políticas públicas relacionadas à educação especial, especialmente no que diz respeito à legislação específica, mas muito ainda precisa ser feito no que se refere à incorporação de uma educação inclusiva, de fato, no cotidiano das escolas, já que a sua maioria ainda se encontra à margem desse processo (Souza, 2018; Muylaert, 2021). Delevati (2021), em estudo sobre a criação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), observou que a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos ainda é um desafio no Brasil.

Realmente, desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, teve início uma cultura legal de criação de leis voltadas para o atendimento educacional aos sujeitos com necessidades educacionais especiais no sistema geral de escolarização formal. Desde então, dezenas de outros decretos, portarias, resoluções e notas técnicas que dispuseram sobre a educação especial foram promulgados e revogados, em nível federal, nos estados e nos municípios brasileiros.

Ainda assim, a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos no Brasil continua a ser um desafio significativo. Apesar dos avanços legislativos e políticas públicas educacionais que visam a inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a implementação prática dessas diretrizes enfrenta obstáculos persistentes. Entre esses principais desafios, Baptista (2019) elencou a insuficiência de formação específica para professores, a falta de recursos pedagógicos adequados, a infraestrutura escolar inadequada e a resistência cultural e institucional. Além disso, marcadores sociais de gênero, raça e classe agravam a situação, criando disparidades regionais no acesso e na qualidade da educação inclusiva.

As realidades que marcam o cenário da educação especial em Minas Gerais acompanham essa conjuntura mais ampla, como ocorre em vários outros estados do Brasil. Em relação à legislação sobre educação especial, o estado de Minas Gerais segue as diretrizes das leis de nível federal. Abaixo, apresentamos um quadro com tais leis e os resumos das suas principais disposições.

Tabela 1 – Legislação de educação especial (leis, resoluções, decretos, pareceres e orientações) publicada pelo estado de Minas Gerais a partir de 1988

Legislação	O que estabelece?
Artigo 198 da Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 (Minas Gerais, 1989).	Garante direitos iguais para todos e todas, inclusive aos estudantes com necessidades educacionais especiais. A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante: III – Atendimento Educacional Especializado aos “portadores” de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; IV – Programas específicos de atendimento a crianças e ao adolescente superdotado, na forma da Lei.
Lei Estadual nº 11.666/1994 (Minas Gerais, 1994)	Estabelece normas para facilitar o acesso dos deficientes físicos aos edifícios de uso público.
Resolução CEE/MG nº 451/2003 e Parecer CEE/MG nº 424/2003 (Minas Gerais, 2003a; 2003b).	Fixam normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Se destinam a promover uma educação de qualidade, para todas as pessoas de uma sociedade, como parte constituinte de um projeto de sociedade igualitária, respeitadora das diferenças e, principalmente, calcado na valorização e no respeito das diferenças no respeito à dignidade humana.
Orientação SD nº 01/2005 (Minas Gerais, 2005)	Orienta o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.
Resolução CEE/MG nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013a).	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Parecer CEE/ MG nº 895/2013 (Minas Gerais, 2013b).	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Decreto nº 46.246/2013 (Minas Gerais, 2013c).	Institui o Plano Estadual da Pessoa com Deficiência “Minas Incluir”.
Resolução CEE nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013a).	Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Guia de Orientação SEE/MG de 2014 (Minas Gerais, 2014).	Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Fonte: Vieira (2018, p. 31).

Antes de avançarmos na discussão, é fundamental diferenciarmos os significados dos conceitos de lei, resolução, decreto, parecer, portaria e orientação – principais expressões

jurídico-legais utilizadas na conformação da legislação de educação especial em Minas Gerais. Guimarães (2019), em seu *Dicionário Jurídico*, anotou que:

Lei é espécie normativa de uso exclusivo do Poder Legislativo, tem a característica de ordem jurídica e possui o poder de obrigar a todos. Decreto serve para regulamentar uma lei e é privativo do chefe do poder executivo (Presidente da República, Governador e Prefeito). Portarias são atos administrativos, geralmente internos, expedidos pelos chefes de órgãos. Parecer é a opinião de uma comissão sobre proposição sujeita a seu exame e, também, o meio pelo qual a comissão pode apresentar emendas. A orientação é um posicionamento adotado e publicado por órgãos a respeito de determinado tema jurídico, com a finalidade de buscar a uniformidade das futuras decisões sobre matéria. Por sua vez, a resolução é um ato legislativo de conteúdo concreto, de efeitos internos (Guimarães, 2019, p. 11).

Para o caso de Minas Gerais, uma das primeiras diretrizes sobre a definição e organização da educação especial foi apresentada no *Parecer n° 424*, de 2003 (Minas Gerais, 2003a), que estabeleceu normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Sobre o significado de educação especial e o seu lugar no sistema de ensino, o Parecer pontuou que:

A Educação Especial deixa de ser “o lócus” para onde se encaminham os alunos portadores de deficiência e torna-se modalidade “de chegada”, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do aluno. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentando-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária (Minas Gerais, 2003a, p. 3).

Percebe-se que houve um esforço por parte do Estado para transformar o *Parecer* em um “dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas”, segundo a concepção de Faria Filho (1998, p. 92). De fato, conforme observa o autor, “para entender uma legislação e podermos melhor aquilatar as dificuldades e possibilidades provenientes de sua implementação, é preciso concebê-la não apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social” (Faria Filho, 1998, p. 92). Nesse sentido,

Em coerência com o Capítulo V da LDBEN, art. 58, propõe-se, para o Estado de Minas Gerais, reforçar na Educação Especial seu caráter de modalidade facilitadora do atendimento das necessidades especiais dos alunos da

educação básica. O seu grande objetivo é garantir que os alunos com necessidades educacionais sejam incluídos em todos os programas educacionais desenvolvidos pela instituição escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades no exercício da cidadania e a condição humana como ser de potencialidades, possibilidades para se superar, reduzir os impedimentos do viver e solucionar problemas na plenitude da dignidade de vida (Minas Gerais, 2003a, p. 3).

O excerto anteriormente citado apresenta uma questão fundamental dentro da lógica do ordenamento jurídico e social no qual uma legislação se constitui como norma e princípio. Assim, é possível que os conselheiros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, ao elaborar o citado *Parecer*, tenham levado em consideração a necessidade de consolidar a educação especial como uma “linguagem da tradição e dos costumes”, conforme nos ensinou Faria Filho:

A lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social. Ou ainda, dizendo de outra forma, a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal. Nessa perspectiva, a lei enquanto linguagem é constituinte dessa linguagem e, por outro lado e, ao mesmo tempo, é constituída por ela (Faria Filho, 1998, p. 102).

Por esse ponto de vista, dialogamos com o autor ao considerarmos a “lei como prática ordenadora e instituidora voltada para as relações sociais”. Em outros termos, é fundamental compreender “o caráter de intervenção social subjacente à produção e realização da legislação escolar, quanto o fato de ser a legislação, em seus diversos momentos e movimentos, lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais” (Faria Filho, 1998, p. 106).

Vejamos, então, como a questão do processo seletivo de convocação de professores de educação especial aparece na *Resolução n° 4.673*, de 09/12/2021, e *Resolução n° 4.693*, de 07/01/2022, isto é, nos documentos voltados para as orientações de diretrizes internas da Secretaria de Educação de Minas Gerais. As duas foram publicadas em fins do ano de 2021 e início do ano de 2022, com a intenção de regulamentar o processo seletivo de convocação (conhecido comumente como “designação”) de professores para atuarem na rede estadual de Minas Gerais no ano de 2022. A *Resolução n° 4.693*, em seu Art. 13, definiu a convocação como:

O chamamento, em caráter excepcional e temporário, de pessoa pertencente ou não ao Quadro do Magistério para exercer, especialmente as funções de regência de turmas ou aulas, isto é, Professor de Educação Básica (PEB), mas também Especialista em Educação Básica (EEB) e Analista Educacional/Inspetor Escolar (ANE/IE) (Resolução, 2022, p. 3).

Trata-se de resoluções que reconhecem e criam mecanismos de consolidação e cumprimento do direito de sujeitos com necessidades educacionais especiais ao atendimento educacional e especializado no sistema geral (regular e especial) de educação escolar do estado de Minas Gerais. Assim, em diálogo com o que nos ensinou Faria Filho (1998, p. 115), podemos interpretar a lei, neste caso a presente Resolução, como “uma espécie de materialização, ou uma prática, de um determinado pensar pedagógico”.

A *Resolução n° 4.673*, em seu Art. 2° definiu que a “educação especial será tratada como modalidade de ensino” (Resolução, 2021, p. 1). A *Resolução* estabeleceu, ainda, como se daria o processo seletivo (regras, requisitos, exigências) para a convocação de Especialista em Educação Básica (AEE) e Professor de Educação Básica (PEB), para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, tanto para atuação em instituições escolares e escolas regulares, quanto para as especiais.

Para o cargo de Especialista em Educação Básica para atuar no ensino regular, o Anexo I da *Resolução* estabeleceu como exigência a apresentação de “diploma registrado ou declaração de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar de licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior” (Resolução, 2021, p. 9). Já para atuar na educação especial se exigia comprovação de “Licenciatura em Educação Especial e Pós-Graduação” (não se estipulou qual modalidade, se *lato sensu* ou *stricto sensu*) em “Educação Especial ou Educação Inclusiva e/ou Psicopedagogia e/ou curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização, perfazendo um total de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas nas áreas de deficiência intelectual ou deficiência intelectual associada à outra deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, oferecido(s) por instituição de ensino credenciada” (Resolução, 2021, p. 11).

Em relação ao cargo de Professor de Educação Básica para atuar na educação especial, a exigência era a mesma daquela prescrita para a função de Especialista em Educação Básica (Resolução, 2021, p. 12). Já em relação à atuação no ensino regular, exigiu-se “licenciatura plena com habilitação específica no componente da convocação” (Resolução, 2021, p. 13), além

de outros pré-requisitos, entre os quais o mais importante é a certidão de tempo de serviço no sistema de educação do Estado. Contudo, a *Resolução* não exigiu ou recomendou qualquer formação específica em educação inclusiva. A única referência ao assunto foi estipulada nos seguintes termos:

Terá prioridade o candidato que comprovar, no ato da convocação, a habilitação/escolaridade exigidas no item 3.6, acrescida da seguinte formação especializada: Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pós-Graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Pós-Graduação em Psicopedagogia ou Curso de aperfeiçoamento ou atualização, perfazendo um total de, no mínimo, 160 horas nas áreas de deficiência intelectual ou deficiência intelectual associada à outra deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, oferecido por instituição de ensino credenciada (*Resolução*, 2021, p. 19).

Observa-se que o texto da *Resolução* não trata da formação dos professores e da organização curricular, tampouco de métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades da educação inclusiva, o que pode ter contribuído para o ingresso na educação especial de profissionais com pouca (ou sem nenhuma) qualificação específica nessa modalidade de ensino. Tal ausência apresenta uma questão fundamental quando se trata de práticas pedagógicas voltadas para a educação especial.

De fato, segundo a literatura especializada, a precarização da formação dos profissionais para a educação especial é um dos principais desafios das atuais políticas de inclusão escolar. Garcia (2013) em seu estudo sobre os processos de formação de profissionais da educação especial no Brasil, nas duas últimas décadas, apontou a urgência da necessidade de reflexão sobre qual a educação especial é necessária à educação nacional e qual o perfil de professor para atuar nessa modalidade.

O fato é que, para Garcia e para muitos(as) outros(as) estudiosos(as) do campo da educação especial no Brasil, em que pese as diferenças regionais, existe uma estrutura organizacional e conceitual da educação especial que estabeleceu um modelo de formação profissional alicerçado em uma perspectiva de fragmentação de diversos saberes, com poucas chances de assegurar o aprofundamento e o domínio de técnicas e metodologias essenciais ao exercício profissional dessa área. No entanto, a realidade da educação especial apresenta o desafio de desenvolver projetos de formação profissional para um professor versátil,

multifuncional e com vastos conhecimentos técnicos em Educação Especial.

Nesse sentido, podemos considerar que o desafio que se coloca tanto às instituições universitárias de formação inicial e continuada de professores, quanto ao Estado na sua tarefa de promoção e implementação de políticas públicas de educação inclusiva, caminha ao encontro daquilo que Perrenoud (2000) denominou de “pedagogia diferenciada”, isto é, a invenção de uma forma de trabalho pedagógico pautada em objetivos comuns, no reconhecimento da relevância de percursos individualizados e na efetivação da avaliação da aprendizagem fundamentada na igualdade de oportunidades e de tratamento e no direito à diferença.

Ainda em relação à formação de profissionais da educação especial em Minas Gerais, retomamos um debate que Faria Filho (1998, p. 105) designou de “momento de produção e momento de realização da lei”. Isto significa, fundamentalmente, que “a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola. São concepções produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação” (Faria Filho, 1998, p. 115).

No caso específico das diretrizes que organizaram o processo seletivo de professores para a modalidade da educação especial em Minas Gerais, no ano de 2022, os especialistas/conselheiros responsáveis pela elaboração de tais *Resoluções* não consideraram a formação escolar específica em educação inclusiva ou especial como algo relevante na ação, desempenho e atividade docente do Professor de Educação Básica para atuar com a modalidade educação especial na educação regular, como vimos na *Resolução n° 4.673*. Em outras palavras, estamos falando também da “relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica” (Faria Filho, 1998, p. 110).

No caso das resoluções citadas, percebe-se a presença de paradigmas que sustentam o conservadorismo com que a educação especial ainda é concebida em Minas Gerais. Quando não se estabelece uma política educacional voltada à formação e ao aperfeiçoamento de profissionais para a atuação na – e com a – educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, nem se definem regras para o ingresso de profissionais com formação específica no sistema de ensino, a Secretaria de Estado de Educação, ainda que indiretamente, contribui para a produção de identidades e diferenças que resultam na inserção ou exclusão não apenas de

professores, mas, sobretudo, de sujeitos com necessidades educacionais especiais no universo da educação formal.

Desse modo, concordamos com Mantoan e Lanuti (2022), quando destacam que existe diferença entre integrar e inserir um indivíduo na sala de aula. Integrar pressupõe participação com respeito às diferenças e necessidades específicas do sujeito, já inserir dá a entender o ato de aceitar, mas sem necessariamente integrar o indivíduo dentro de determinado esquema. Em alguma medida, podemos considerar ser esse um fundamento político que ainda preside o sistema educacional em Minas Gerais.

Embora a legislação mineira se esforce para definir estratégias de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, não se observa a existência de um projeto político sistemático de acompanhamento, observação e intervenção no trabalho dos professores especializados em educação especial, em articulação com os docentes do ensino regular. Também não há iniciativas consistentes voltadas à análise do currículo ou à criação de mecanismos que institucionalizem formas de atendimento educacional especializado, como o apoio pedagógico a alunos e professores da educação especial e do ensino regular.

Palavras finais

Embora a legislação educacional sobre inclusão na educação e sobre a educação especial do estado de Minas Gerais apresente avanços quanto à garantia do direito à educação, a ampliação de matrículas e de estrutura de apoio nas escolas mineiras, cujos efeitos necessitam ser mapeados com maior profundidade em pesquisas acadêmico-científicas, é forçoso reconhecer a necessidade de avanços quanto às definições do atendimento educacional especializado, no sentido de garantia de um serviço que seja articulado ao ensino regular, assim como à ausência de definições acerca das diretrizes para formação de professores na área da Educação Especial.

Todavia, a existência de um conjunto legal de práticas pedagógicas sustentadas pela perspectiva da educação inclusiva no estado de Minas Gerais aponta, além do cumprimento de dispositivos impostos por legislações federais e por acordos internacionais, a construção de uma incipiente cultura escolar inclusiva fundada no reconhecimento de que “a inclusão escolar representa a garantia dos direitos humanos, a democratização da educação como direito público

subjetivo e a defesa da escola como local onde se aprende uns com os outros” (Haas, 2021a, p. 15).

A partir da investigação realizada no presente artigo, constatamos alguns desafios que devem ser enfrentados pela atual legislação educacional mineira de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Podemos citar, por exemplo, a adoção de mecanismos de planejamento, gestão e financiamento das políticas em educação especial no âmbito dos sistemas de ensino, bem como a promoção de políticas de formação qualificada de profissionais de educação especial. Um caminho possível para o enfrentamento de tais desafios pode ser a adoção, na elaboração de políticas públicas de educação especial, da perspectiva teórico-epistemológica da acessibilidade curricular, não somente como diretriz de ação pedagógica, mas também como procedimento para promoção de políticas públicas de educação especial. Na interpretação de Haas (2021b), a acessibilidade curricular pode ser compreendida como:

Estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e engajamento dos estudantes com deficiência no projeto pedagógico coletivo da turma aliando a devida atenção ao seu percurso individualizado. Portanto, é uma ação pedagógica que fortalece a aprendizagem contextual no olhar criterioso e mútuo ao plano individual e coletivo e questiona as visões educacionais binárias baseadas na escolha de um caminho ou itinerário de “mão única” (Haas, 2021, p. 266).

Ainda assim, o conceito de acessibilidade curricular, para além de uma noção restrita aos processos de ensino-aprendizagem da escolarização formal, pode também se constituir em diretriz essencial para a implementação de políticas públicas de educação especial, voltadas para a elaboração de mecanismos legais para a inclusão plena de sujeitos com necessidades educacionais especiais em sistemas de ensino.

A adoção da noção de currículo acessível na formulação de legislações educacionais pode implicar adaptações e flexibilizações pedagógicas que assegurem a igualdade de oportunidades educacionais. Além disso, pode viabilizar a elaboração de políticas voltadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as características singulares de sujeitos com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes acesso, em condições de igualdade, aos sistemas de ensino.

Pensar a acessibilidade curricular, como diretriz de ação pedagógica e como procedimento para a promoção de políticas públicas de educação especial, parece-nos ser um

caminho viável para a construção de uma agenda pública necessária para a real implementação de sistemas educacionais inclusivos. A transformação requer, portanto, um compromisso contínuo envolvendo investimentos financeiros, capacitação profissional e mudanças na mentalidade educacional. Esperamos que as discussões apresentadas nesse artigo possam se constituir em um instrumento de fomento a essa perspectiva e, também, em subsídio para novos estudos na área da Educação Especial nos processos escolares inclusivos.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, número especial, p. 69-84, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/221552>. Acesso em 19 mai. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: DUARTE, Regina Horta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a História da Educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 141-145.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 52, p. 101-119,

2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 95-126.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Jurídico**. 26º ed. São Paulo: Editora Rideel, 2019.

HAAS, Clarissa. Docência, escola e acessibilidade curricular em notas: as premissas ante os aprendizados da Pandemia COVID-19. *In*: HAAS, Clarissa (Org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 259-282.

HAAS, Clarissa. Sobre os cotidianos de inclusão escolar, pesquisa e produção de conhecimento em educação (especial). *In*: HAAS, Clarissa (Org.). **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a, p. 15-24.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.246/2013 “Minas Incluir”**. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2013c.

MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01/2005**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS. **Parecer CEE/MG nº 424, de 27/05/2003**. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 2003a.

MINAS GERAIS. **Parecer CEE/MG nº 895, de 12/12/2013**. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2013b.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE/MG nº 451, de 27/05/2003**. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003b.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE/MG nº 460, de 12/12/2013**. Belo Horizonte: Diário

Oficial de Minas Gerais, 2013a.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197, de 26/10/2012**. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.673, de 09/12/2021**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.693, de 07/01/2022**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022.

MUYLAERT, Naira. Estudos sobre implementação de políticas públicas e suas relações com a (re)produção de desigualdades educacionais: um campo em construção. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021, p. 1-11. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82717>.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROPOLI, Edilene Aparecida (Org.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA, Sirlene Brandão. A política brasileira para a educação especial: algumas contribuições. **Aprender – Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais**, Portalegre, n. 38, 2018, p. 111-128. <https://doi.org/10.58041/aprender.23>.

VIEIRA, Paulo Afonso. **Uma escola pública inclusiva: novos paradigmas, novas perspectivas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9753>. Acesso em 19 mai. 2024.

Submissão em: 21/05/2024

Aceito em: 12/05/2025

Citações e referências
conforme normas da:

