

UM MAPA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE OURO PRETO-MG

INCLUSIVE EDUCATION IN OURO PRETO: A MAP OF SCHOOLS AND STUDENTS OF ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL

 <https://orcid.org/0000-0003-1808-249X>, Ana Maria Abreu Costa^A
 <https://orcid.org/0000-0001-6979-5196>, Layla Júlia Gomes Mattos^B

^A Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Preto (IFMG-OP), Ouro Preto, MG, Brasil

^B Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Preto (IFMG-OP), Ouro Preto, MG, Brasil

Recebido em: 16 ago. 2022 | Aceito em: 09 nov. 2022

Correspondência: Layla Júlia Gomes Mattos (Layla.mattos@ifmg.edu.br)

Resumo

Trata-se de um estudo qualitativo cujo objetivo central foi mapear os estudantes público-alvo da Educação Inclusiva matriculados na rede de ensino municipal de Ouro Preto – MG, incluindo os 12 distritos. Como objetivos específicos buscamos: identificar ano de escolaridade, necessidade educacional específica e escola em que estão matriculados estudantes público-alvo da Educação Inclusiva matriculados na rede ensino municipal de Ouro Preto – MG no ano de 2022; identificar se há oferta de AEE e como ela ocorre; e apresentar características gerais da identificação e encaminhamento desses estudantes no município. Para isso, realizamos uma análise documental de fichas de acompanhamento dos estudantes; planilha correspondente aos dados das fichas; lista de escolas que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que contam com sala de recursos e/ou sala de recursos multifuncionais; o edital de contratação de profissionais para AEE e edital de contratação dos monitores educacionais. Identificamos que a rede municipal conta com 114 estudantes matriculados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com necessidades educacionais específicas diversas como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência intelectual, Surdez entre outros, sendo apoiados por monitores e/ou professores especializados. Das 28 escolas referente a matrícula desses estudantes, 5 contam com AEE junto à sala de recursos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Inclusão; Mapeamento

Abstract

This search is a qualitative study objecting to map the students who are the target audience of Inclusive Education enrolled in the municipal education network in Ouro Preto - MG, which include 12 districts. With specific objectives, we seek to identify the school grade, specific educational need, and which school the students of target audience are enrolled in, in the municipal education system in 2022. Also, this search wants to identify if a Specialized Educational Service is offer. If they offer, where it happen, when, and how, to present general characteristics of the identification and referral to these students as a target audience of Inclusive Education. For this, we carried out a document analysis of the students' follow-up sheets, a spreadsheet corresponding to the data of the forms, a list of schools offering the Specialized Educational Service and which have a resource room and/or multifunctional resource room, the public notice for hiring professionals to work with the Specialized Educational Service, and the public notice for hiring the educational monitors. We identified that the municipal network has 114 students from the Elementary to the Middle School with different specific



educational needs, for example, Autism Spectrum Disorder (ASD), Intellectual disability, Deafness, and others. These students are supported by monitors and/or specialized teachers. Of all the 28 schools referring to the enrollment of these students, 5 have the Specialized Educational Service next to the resource room.

Keywords: Inclusive Education; Inclusion; Map

Introdução

A Educação Inclusiva é uma conquista histórica ainda em processo para a Educação Brasileira e se trata de reconhecer a sala de aula como um ambiente diverso e que busca a superação de uma escola seletiva e excludente. Portanto, um ambiente educacional inclusivo tem seu olhar ampliado para todas as minorias excluídas da escola por motivos de origem étnica, classe social, religião, gênero, deficiência entre outros.

No entanto, nesta pesquisa focamos no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, que são caracterizadas na lei como alguém que tenha “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s.p.). Essas pessoas, enquanto estudantes, têm direito transversal ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as diversas modalidades de Educação brasileira, em todas as etapas e em todos os níveis de ensino. A lei também amplia o direito ao AEE especificando que estudantes “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] devem ter acesso garantido preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s.p.).

Diante disso, o objetivo central deste trabalho foi mapear os estudantes público-alvo da Educação Inclusiva matriculados na rede de ensino municipal de Ouro Preto – MG, incluindo os seus 12 distritos. Como objetivos específicos buscamos: identificar o ano de escolaridade, necessidade educacional específica e escola em que estão matriculados os estudantes público-alvo da Educação Inclusiva vinculados a rede de ensino municipal de Ouro Preto – MG no ano de 2022; identificar como se dá oferta de AEE; e apresentar características gerais da identificação desses alunos como público-alvo da Educação Inclusiva e o encaminhamento para o AEE.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo para a qual realizamos uma análise documental. “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão

de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (GOLDENBERG, 1999, p.14).

Os documentos a partir dos quais produzimos os dados dessa pesquisa são: 114 fichas de acompanhamento preenchidas pelos monitores educacionais que auxiliam os estudantes em sala de aula; planilha correspondente aos dados das fichas; lista de escolas que possuem AEE e que contam com sala de recursos e/ou sala de recursos multifuncionais. Tais informações foram cedidas pela Secretaria Municipal de Educação do referido município. Além disso, também analisamos o edital de contratação de profissionais para o AEE e o edital de contratação dos monitores educacionais citados anteriormente, os tais se encontram no site da prefeitura.

Os resultados desse trabalho podem contribuir com os cursos de formação de professores, parcerias entre programas de ensino, extensão, colaboração entre os licenciandos das instituições de ensino superior da região. Também esperamos contribuir com o campo de pesquisa em Educação Inclusiva em busca de políticas nacionais inclusivas para acesso e permanência das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino no Brasil.

A Educação Inclusiva e a resistência a uma mudança de paradigma educacional

Segundo Carvalho (2013, p. 272) “[...] a educação inclusiva é complexa e o desenvolvimento inclusivo das escolas constitui um desafio de múltiplas dimensões, nas quais toma lugar o ordenamento jurídico”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que estudantes com deficiência têm direito a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996, s.p.).

Contudo, de acordo com Mantoan (2017) construir uma escola com base nas diferenças, ou seja, uma escola que garanta o direito constitucional de todos à Educação, é confrontar uma estrutura excludente que se baseia num modelo identitário de aluno ideal. Portanto, precisamos reconhecer que se trata de um projeto que não espera as condições perfeitas para acontecer, pois é extenso e não se promove com ações isoladas, já que traz para o ambiente escolar novos valores e formas de agir (MANTOAN, 2017).

Sendo assim, ainda não temos uma escola inclusiva, pois ainda não atingimos mudanças significativas no paradigma educacional sob o qual organizamos os processos de ensino e de aprendizagem. Para que pudéssemos de fato afirmar que desenvolvemos uma Educação Inclusiva precisaríamos atender todos os estudantes “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 928 - 940 set-dez de 2022: “Dossiê: educação especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica”.
DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69701>

meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos...” (MANTOAN, 2015, p. 22-23), aí sim, para a autora, causaremos um impacto na estrutura da educação escolar.

Para Padilha (2013), um atendimento dos estudantes baseado em padrões que visam homogeneizá-los, segregando os que não se adequa, não cabem mais a escola. Segundo ele, essa prática é ultrapassada, contudo, ainda é alimentada por mecanismos neoliberais por meio de avaliações preocupadas com índices e rankings, também vinculados a políticas de financiamento. Como consequência, o nosso percurso histórico e a nossa diversidade são desconsiderados, contribuindo ainda mais para exclusão dos estudantes.

Portanto, é necessário continuarmos investindo em pesquisas que analisam os processos inclusivos que temos realizados em nossas escolas e que possam contribuir para que sejam aperfeiçoados e promovam o acesso e a permanência qualitativa desses estudantes na escola regular, como lhes é direito.

Mapeamento dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Ouro Preto-MG

A partir da análise de fontes documentais analisamos dados de alunos matriculados em 28 escolas e creches municipais. São 15 instituições localizadas na sede do município de Ouro Preto-MG e 13 instituições localizadas nos distritos:

Tabela 1 - lista de escolas municipais e distritais com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

Lista de escolas municipais (instituição – bairro)	Lista de escolas distritais (instituição – bairro – distrito)
E. M. René Gianetti – Saramenha	E.M. José Estévam Braga - Centro, Engenheiro Correia
E. M. Juventina Drummond - Morro Santana	E. M. Bonequinha Preta - Avenida Pedro Aleixo, Cachoeira do Campo
E. M. Tomás Gonzaga - Saramenha	E.M. Professora Haydee Antunes - Cachoeira do Campo
E. M. Alfredo Baeta – Cabeças	E. M. Doutor Pedrosa - Centro, Sant. Ant. do Leite
E. M. Isaura Mendes – Piedade	E.M. Major Raimundo Felicíssimo - Centro, Amarantina
E.M. de Educação Inf. "Cirandinha" - Água Limpa	E. M. Maria Leandra "Dona Cota" - Santa Rita de Ouro Preto
E. M. Padre Carmélio Augusto Teixeira - São Cristóvão	E.M. Ana Pereira de Lima - Maracujá
E. M. Monsenhor Castilho - Barra	E. M. Nossa Senhora das Graças - Centro, Bocaina de Baixo
E. M. Simão Lacerda - Bauxita	E. M. Aleijadinho - Santo Antônio do Salto
E. M. Prof. Hélio Homem Faria - Padre Faria	E. M. Doutor Alves Brito - Rodrigo Silva

E. M. Padre Carmélio Augusto Teixeira – Cabeças	E.M. Benedito Xavier – Glaura
E.M São Sebastião - Morro São Sebastião;	Creche Municipal Zezinho Pedrosa - Cachoeira do Campo
E. M. Adhalmir Santos Maia - Nossa Senhora Do Carmo;	Centro Educacional Criança Feliz - Santo Antônio do Leite
Centro/Colégio Municipal de Ensino Infantil Reino da Alegria - Piedade;	
Creche Municipal Vila Aparecida;	

Fonte: tabela produzida pelas autoras a partir das fichas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Nos dados relacionados a essas escolas identificamos 114 alunos que contam com apoio escolar de monitores educacionais. De acordo com os registros, foi possível constatar 56 laudos distintos, sendo que, em alguns casos, alguns estudantes apresentaram mais de um laudo. Além disso, identificamos um estudante que não possui laudo definido, mas recebe apoio dos monitores educacionais, e três estudantes que possuem laudo, mas em suas fichas de acompanhamento não contava o registro de seus respectivos níveis de escolaridade. A seguir apresentaremos as tabelas com as matrículas e características dos estudantes separados por nível de escolaridade. O quadro a seguir ilustra as matrículas na Educação Infantil, primeira etapa de ensino da Educação Básica brasileira, de matrícula obrigatória e gratuita às crianças a partir dos 4 anos de idade, compreendendo “[...] a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos” (BRASIL, 2010).

Tabela 2 - Dados referente aos estudantes matriculados na Educação Infantil da rede municipal

Característica específica	Maternal	1º período	2º período
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	4	10	7
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)		3	2
Deficiência Intelectual		3	
Síndrome de Down		2	2
Ansiedade			1
Paralisia Cerebral		1	
Epilepsia e Sind. Epil. Idiopáticas Definidas Por Sua Localização		2	1
Glaucoma			1
Síndrome cardio-facio-cutânea	1		
Transtornos Globais do Desenvolvimento		1	
Transtorno Opositivo Desafiador			2
Não Possui Laudo	1		

Fonte: tabela produzida pelas autoras a partir das fichas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Os dados apontam que há uma diversidade de 12 necessidades específicas a serem acompanhadas pela rede de pública infantil do município, o que consideramos um avanço, visto que historicamente, crianças com deficiência nessa faixa etária ficavam restritas ao atendimento especializado em instituições de Educação Especial (CARVALHO; SCHMIDT; 2021). O trabalho educativo que era feito fora da rede regular, agora é entendido como parte integrante do processo educacional de forma transversal, como dito anteriormente. Contudo, no Brasil, não contamos com políticas inclusivas bem definidas para Educação Infantil, os documentos oficiais não contemplam de forma significativa essa etapa da educação básica, “[...] fato que dificulta práticas mais coerentes e organizadas para atender a todas as crianças indistintamente, de forma a reconhecer suas necessidades particulares” (VITTA *et al*, 2018, p.629). Não definir claramente o que se espera do processo inclusivo também afeta a forma como os municípios aplicam as políticas inclusivas, como as instituições escolares realizam o trabalho de inclusão, como instituições de ensino superior formam professores para atuar nesses processos, entre outros elementos que compõem o direito de aprender dos estudantes.

A seguir apresentamos os dados referentes aos Ensino Fundamental, que dura 9 anos, também é obrigatório e gratuito, e organizado em duas fases: a primeira conta com 5 anos iniciais, ou seja, vai do 1º ao 5º ano; e a segunda conta com 4 anos finais, começa no 6º ano e termina no 9º ano. Na tabela 3, a seguir, constam os dados dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 3 - dados referentes aos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal

Característica específica	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	5	3		1	2
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	1	2	1	1	2
Deficiência Intelectual	3	1	2	3	1
Síndrome de Down		1			
Déficit de Aprendizagem				1	3
Ansiedade					1
Surdez Bilateral			1		
Surdez Parcial					1
Paralisia Cerebral				1	
Transtorno Cognitivo Leve					1

Anemia Falciforme Com Atraso No Desenvolvimento Cognitivo				1	
AVC Isquêmico e Hemorrágico				1	
Deficiência Auditiva			1		
Deficiência Congênita Adquirida					1
Disforia Muscular de Duchenne			1		
Deficiência Visual		1			
Encefalite Neonatal				1	
Estenose Subglótica Pós-Procedimento	1				
Fêmur curto congênito bilateral c/ limitação da capacidade de andar.					1
Hidrocefalia	1				
Hemiplegia				1	
Malformações congênitas	1				
Microcefalia				1	
Mielomeningocele	1				
Síndrome de Hunter					1
Síndrome de Saethre-Chotzen					1
Transtorno Específico do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem				1	
Transtorno Misto de habilidades escolares				1	
Transtorno Obsessivo-compulsivo	1				

Fonte: tabela produzida pelas autoras a partir das fichas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação

Nos anos iniciais da rede municipal temos 29 deficiências ou transtornos identificados nos laudos dos alunos matriculados nas diversas escolas já listadas. O que podemos inferir ser um desafio ampliado visto que nessa etapa as atividades escolares demandam maior autonomia da parte dos estudantes, que estão entrando em uma nova etapa do desenvolvimento, geralmente com ênfase na alfabetização, sob a responsabilidade de um/a professor/a regente que também precisa desenvolver as diversas áreas do conhecimento, enquanto promove uma sala de aula inclusiva. A diversidade presente nos laudos também indica a necessidade que o município tem de investir em formação continuada significativa, para que o trabalho inclusivo se efetive, pois, cada aluno tende a demandar ações específicas.

Segundo Pereira (2019) as pesquisas voltadas para inclusão nos anos iniciais apontam que os principais desafios vivenciados pelos educadores que atuam nessa etapa, em relação a efetivação das ações inclusivas estão relacionados a: falta de apoio da gestão escolar e da gestão superior à escola; falta de tempo para planejar e desenvolver adaptações que visam atender as necessidades dos estudantes; falta de políticas públicas que tenham interesse de promover educação de qualidade aos alunos, pois faltam recursos didáticos, estrutura escolar, formação

de professores; há insegurança da parte dos docentes, que tem medo de cometer erros no processo inclusivo, entre outros.

O cenário mostra que na prática as instituições de ensino pouco avançaram rumo à Educação Inclusiva. Ou seja, os desafios permanecem; não há apoio e suporte eficaz do Estado; a resistência à inclusão ainda acontece socialmente na forma de discriminação, preconceito e estereótipo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante com deficiência; professores ainda não se sentem preparados para incluir essas crianças; muitas instituições ainda não estão prontas para receberem essas crianças com deficiência (PEREIRA, 2019, p. 100).

Diante desse cenário desafiador evidenciados na pesquisa de Pereira (2019), apresentaremos os dados dos anos finais do Ensino Fundamental do município, conforme a tabela 4.

Tabela 4 - Dados referentes aos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal

Característica específica	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Grau de escolaridade não especificado
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	3	1	1	1	1
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	4		1	1	
Deficiência Intelectual	5	3	3		1
Síndrome de Down			2		
Déficit de Aprendizagem	1				
Ansiedade	1				
Atrofia no Túnel Carpo		1			
Borderline			1		
Discalculia		1			
Paralisia Cerebral		1			
Perda de audição bilateral neurosensorial;	1				
Transtorno Cognitivo Leve			1		
Cirurgia corretiva do ânus					1
Cólon neurogênico não classificado em outra parte			1		
Comprometimento na Coordenação Motora e Fala			1		
Deficiência Física			1		
Disformismo Facial		1			
Degeneração Axonal Completa dos Nervos Medianos		1			
Discalculia		1			
Dislexia		1			

Disfunções Neuromusculares da Bexiga Não Classificados em Outra Parte			1		
Encefalite Autoimune				1	
Espinha Bífida Não Especificada			1		
Osteogênese Imperfeita	1				
Perda de audição bilateral neurosensorial	1				
Síndrome de Charge		1			
Transtorno Específico de leitura		1			
Transtornos Hipercinéticos	1				
Transtorno Opositivo Desafiador	1				

Fonte: tabela produzida pelas autoras a partir das fichas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Nessa etapa a diversidade se mantém, são 30 deficiências ou transtornos identificados nos laudos dos estudantes matriculados nas escolas municipais de Ouro Preto. Com isso, também reconhecemos o desafio da formação continuada e dos recursos necessários para promover inclusão de qualidade. Nessa nova fase da vida escolar, os estudantes precisam administrar uma rotina muito diferente dos anos anteriores, agora eles precisam responder a diversos professores e áreas do conhecimento. A diversidade de professores também pode ser um desafio para o diálogo e a continuidade do trabalho inclusivo, visto que cada professor tem suas concepções e trajetórias formadoras diferentes em relação à inclusão.

Segundo Esquinsani (2021), a escolarização dos alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental é uma preocupação “invisível” para a academia, diante dos poucos trabalhos encontrados sobre o tema. Tal invisibilidade também se amplia para o que acontece com os estudantes com necessidades educacionais específicas.

Assim, a escola exclui ou aceita e naturaliza a ‘invisibilidade’ do aluno, mas muitas vezes este movimento é involuntário... não exclui porque quer, mas porque não sabe, não tem apoio e fóruns adequados para o debate e a ação sobre o como incluir. Tal constatação empírica faz com que a formação dos sujeitos que se responsabilizam – em esferas públicas – pela inclusão (como os professores), seja condição basilar para um processo de inclusão mais efetivo, naturalizado e, por conseguinte, orgânico (ESQUINSANI, 2021, p. 115).

Como os dados do nosso trabalho evidenciam, as escolas estão recebendo as matrículas de estudantes com diversas necessidades específicas, mas para que se desenvolvam plenamente no que tange a aprendizagem escolar, há que se preocupar com como esse processo inclusivo está sendo experienciado por eles e pela comunidade escolar. Se considerarmos todos os níveis de aprendizagem estudados, foi possível identificar uma diversidade de deficiências e transtornos, sendo os com maiores índices indicados: 39 com Transtorno do Espectro Autista

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 928 - 940 set-dez de 2022: “Dossiê: educação especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica”.
 DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69701>

(TEA); 25 diagnosticados com algum grau de Deficiência Intelectual¹; 18 com Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH); 7 com Síndrome de Down; 5 com Déficit de Aprendizagem. Os demais são menos expressivos e aparecem cerca de uma, duas ou três vezes, por exemplo.

Entretanto, mesmo diante dessa diversidade, das 28 escolas pertencentes à rede municipal que contam com alunos com necessidades específicas matriculados, apenas 5 oferecem o AEE, são elas: E. M. Juventina Drummond e E. M. Prof. Hélio Homem Faria, localizadas na sede; e E.M. Professora Haydée Antunes; E.M. Major Raimundo Felicíssimo e E. M. Aleijadinho, localizadas em distritos.

O atendimento especializado ocorre nessas escolas de forma conjunta à sala de recursos, para que o aluno participe do AEE este tem que ser autorizado pelos pais ou responsável, e estar dentro dos parâmetros que regem o Decreto de Nº 6.492 de 11 de maio de 2022, que define critérios para análise das necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nas unidades de ensino municipais. Segundo o documento, podem almejar a contratação de um Monitor Educacional Especializado pelo município, os alunos que apresentam: Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos níveis 2 e 3; e Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com esse mesmo decreto, os pais e/ou responsáveis pelo estudante devem preencher um requerimento no qual conste a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) ou hipótese de diagnóstico do estudante, a descrição das necessidades específicas do mesmo e o tratamento e intervenções pelas quais ele é submetido. Além disso, exige-se que esteja anexo ao requerimento um laudo ou relatório médico atualizado do referido estudante, que deve ser emitido por um neuropediatra, neurologista ou psiquiatra (OURO PRETO - MG, 2022).

Esses documentos devem ser enviados pelos diretores escolares para a unidade da Secretaria de Educação municipal intitulada Diretoria de Inclusão, Diversidade e EJA, que é quem avalia e decide se o requerimento dos familiares é válido e o aluno terá direito ao monitor. Um monitor especializado poderá ser responsável por até 3 estudantes da rede (OURO PRETO - MG, 2022). Um fator importante a se avaliar é que o decreto fala de monitor especializado, no entanto, no edital nº 003/2021, referente ao processo seletivo simplificado no qual consta a vaga para monitor especializado, a escolarização exigida é Ensino Médio (OURO PRETO-MG, 2021), não há nenhuma referência a especialidade, ou seja, o principal acompanhamento que o

aluno recebe é de uma pessoa que não tem formação prévia em relação a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Como se dá o trabalho realizado por esses profissionais?

Já a contratação do profissional para trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado foca na especialização de fato, conforme os parâmetros divulgados na chamada pública, que leva em consideração a Lei Complementar n°. 124 de 19 de setembro de 2012, na qual são exigidos os seguintes itens: ser professor(a) efetivo (a) na rede municipal; ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência; ter formação específica na educação especial, inicial ou continuada, como: Licenciatura Plena em Educação Especial, Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou pelo menos 1(um) curso de capacitação na área da Educação Especial ou Educação Inclusiva com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas.

Em um estudo recente visando a “Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, Salvini *et al* (2019, 564) apontam que:

Os resultados mostram o impacto negativo e significativo do acesso ao AEE sobre os anos de defasagem escolar para grande parte dos alunos público-alvo da educação especial. Esses estudantes estão associados à defasagem elevada, uma vez que suas particularidades impedem ou dificultam o acompanhamento das atividades, em consonância com a turma regular, além de contribuir para ingresso tardio nos sistemas de ensino. O AEE, portanto, pode atuar como ferramenta de suporte, proporcionando a esses alunos maior nível de aprendizagem.

Diante do exposto pelas autoras, ressaltamos a importância de um AEE mais abrangente e, de fato, especializado, visando proporcionar aos estudantes um processo de escolarização significativo e inclusivo. Como vimos, há mais de 50 características específicas a serem trabalhadas na rede regular do município, sob monitoria de pessoas sem formação adequada, o que não esclarece quais as atribuições desse monitor. Ao considerarmos o papel fundamental que o AEE tem para promover uma elevação na aprendizagem de estudantes que por vezes se encontram em defasagem, o município, que também conta em sua sede com duas instituições de ensino superior federais que ofertam licenciaturas, precisa investir em parcerias de formação continuada para os professores da rede e na contratação de mais profissionais especializados.

Considerações finais

Entendemos que promover Educação Inclusiva é um desafio para os sistemas de ensino brasileiros, visto que temos uma diversidade de questões relacionadas à qualidade das estruturas escolares, formação de professores, gestão escolar, entre outros problemas que perpassam pela promoção e financiamento de políticas públicas coerentes com as necessidades dos estudantes,

por exemplo. Assim, cada município, imbuído da autonomia e responsabilidade que tem para promover a educação básica infantil e fundamental, executa políticas inclusivas sem critérios e exigências claras de instâncias superiores. Em nosso estudo, é possível inferir que diante das diversas necessidades específicas apresentadas por estudantes da rede, há a necessidade de o município contratar profissionais com a devida capacitação para o acompanhamento dos estudantes, ampliando as escolas que oferecem AEE na sede e nos distritos. Acreditamos que a partir desse trabalho, seja necessário investigar como esse atendimento é ofertado, para que se perceba as lacunas que ultrapassam a ausência de profissionais. Outro trabalho, por exemplo, também pode investigar a relação dos professores regentes com o AEE e com os monitores.

Referências

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual Disability*, 2010. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: jul.2022.
- BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: ago.2022
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jul.2022.
- CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Rev. bras. educ. espec.* 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e023>. Acesso em: ago.2022.
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 26, p. 261-275, 2013.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. (2021). Os invisíveis: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS*, 27(53). Disponível em <https://doi.org/10.55028/intermeio.v27i53.8044>. Acesso em: ago.2022.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: ed. Record, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* 1. Ed. São Paulo: Summus, v.1.96p. recurso digital/ Edição do Kindle, Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *INCLUSÃO SOCIAL*, v. 10, p. 37-46, 2017.
- OURO PRETO-MG. *DECRETO Nº 6.492 DE 11 DE MAIO DE 2022*. Disponível em: <https://ouropreto.mg.gov.br/pages/diario-cmop.php?page=diario-publicacoes-cmop&id=606#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.491%20DE%2011,11%20de%20agosto%20de%202021>. Acesso em: jul.2022.
- Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 928 - 940 set-dez de 2022: “Dossiê: educação especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69701>

OURO PRETO-MG. *PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO – EDITAL N° 003/202.*

Disponível em:

https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2021/04/14172356/edital_pss_ouro_preto_mg_educacao_2021-1.pdf. Acesso em jul. de 2022.

PADILHA, Caio. *Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional*. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Para uma Escola do Século XXI*. UNICAMP/BCCL, Campinas, 2013.

PEREIRA, Dayane Correia. *Educação Inclusiva e Prática Educacional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática de pesquisas de 2009 a 2020*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. *Estud. Econ.*, São Paulo, vol.49 n.3, p.539-568, jul.-set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>. Acesso em: ago. 2022.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SGAVIOLI, Ana Júlia Ribeiro; SCARLASSARA, Bárbara Solana; NOVAES, Carla Francielly Martini; CRUZ, Girlene de Albuquerque; CRUZ, Mariana Martins. A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche. *Rev. bras. educ. espec.* 24 (4), Out-dez 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-653824180005000010>. Acesso em: ago.2022.

ⁱ O termo original usado em alguns laudos foi Retardo Mental, contudo, esse termo foi corrigido pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) em 2010, sendo a terminologia Deficiência Intelectual usado atualmente. **Fonte:** American Association On Intellectual And Developmental Disabilities (2010)