

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS  
*CAMPUS* OURO PRETO  
LICENCIATURA EM FÍSICA

Aline Fernanda Mapa Dias

**DESAFIOS DOS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

OURO PRETO - MG

2025

ALINE FERNANDA MAPA DIAS

**DESAFIOS DOS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Física do Instituto  
Federal de Minas Gerais *Campus* Ouro Preto para  
obtenção do grau de licenciado em Física.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Layla Júlia Gomes Mattos.

---

D541d      Dias, Aline Fernanda Mapa.  
Desafios dos profissionais de apoio para alunos com necessidades  
educacionais específicas [manuscrito] / Aline Fernanda Mapa Dias. –  
2025.  
51 f.

Orientador: Layla Júlia Gomes Mattos.  
Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) – Instituto Federal de  
Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2025.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Educação Inclusiva –  
profissional de apoio. I. Mattos, Layla Júlia Gomes. II. Instituto Federal  
de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU: 376

---

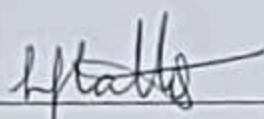
Catálogo: Andresa Aredes Ferreira CRB-6/MG-003262/0

Aline Fernanda Mapa Dias

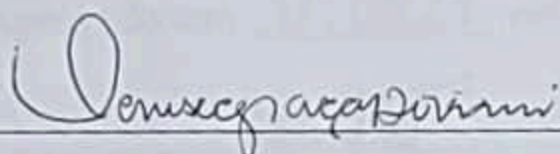
**DESAFIOS DOS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Física do Instituto  
Federal de Minas Gerais *Campus* Ouro Preto para  
obtenção do grau de licenciado em Física.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Layla Júlia Gomes Mattos.

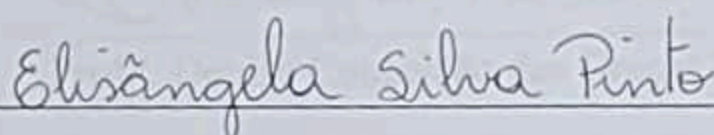
Aprovado em: 18/03/25 pela banca examinadora:



Prof.<sup>a</sup>. Layla Júlia Gomes Mattos – IFMG - *Campus* Ouro Preto (Orientadora)



Prof.<sup>a</sup>. Denise Conceição das Graças Ziviani - IFMG - *Campus* Ouro Preto



Prof.<sup>a</sup>. Elisângela Silva Pinto - IFMG - *Campus* Ouro Preto

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JAMIRIO FRANCINO DOS SANTOS JUNIOR  
Data: 21/03/2025 16:13:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Jamirio Francino dos S. Júnior – Escola Municipal Sidônio Ottoni (Teófilo Otoni - MG)

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso só foi possível com ajuda de muitas pessoas, e por isso expresso aqui minha gratidão. Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu força, saúde e fé para chegar até aqui e conquistar a tão sonhada graduação.

Nada disso seria possível sem o apoio, amor e carinho dos meus pais, Cida e Hélio, e do meu irmão Warley. Eles sempre estiveram ao meu lado, me incentivando nos momentos difíceis, acreditando no meu potencial e não permitindo que eu desistisse.

Aos meus familiares, amigos e afilhados, que sempre me apoiaram com palavras de compreensão nos momentos de ausência, minha sincera gratidão.

Aos meus grandes amigos de graduação, Daniel Santos e Rodrigo Mapa, que foram minha fonte de amizade e força ao longo de toda minha jornada acadêmica. Juntos compartilhamos momentos de desafios, tristezas, alegrias e conquistas.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Layla Mattos, pelas oportunidades e pelo acompanhamento do meu crescimento pessoal e acadêmico, desde as aulas obrigatórias, estágios, projetos e Iniciação Científica. Sou grata por sua paciência, dedicação e pelo conhecimento que compartilhou comigo. Você é uma grande referência para mim, como professora e profissional inclusiva.

Juntamente com minha orientadora, agradeço à professora Denise que foi essencial na minha formação. Sempre presente com aprendizado, carinho e escuta, despertou em mim um olhar lúdico e didático para a educação. O projeto de estágio criado por ela, o Pré-Enem, aliado às orientações da Layla, me proporcionou desafios e vitórias como regente, além de fortalecer minha paixão pelo ensino.

Minha gratidão também aos queridos alunos do Pré-Enem, que me mostraram, a cada aula, que o ensino pode ser leve e dinâmico. Foram vocês, meus alunos, que reafirmaram minha crença no poder transformador da educação. Cada aula foi um aprendizado mútuo, e levo comigo cada sorriso, desafio e conquista que compartilhamos.

Aos projetos que tive a honra de participar, como o Pibid, o Pré-Enem e a Iniciação Científica, que me proporcionaram imenso crescimento profissional ao unir teoria e prática.

Aos meus colegas de graduação que contribuíram com meu aprendizado e vivências que levarei comigo para sempre.

Aos meus professores do curso de Física, que, por meio de seus ensinamentos, foram essenciais para minha formação acadêmica.

Aos servidores em geral do Instituto, que sempre estiveram dispostos a nos apoiar, oferecendo palavras amigas e de conforto nos momentos difíceis.

A minha psicóloga, Clarissa, que me auxiliou nos momentos de crises e ofereceu suporte emocional ao longo dessa jornada.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram positivamente para minha formação e aprendizado, tornando essa caminhada mais significativa.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória cujo objetivo geral foi discutir os desafios vivenciados por profissionais de apoio que atuam na educação básica de Ouro Preto - MG. Como objetivos específicos estabelecemos: identificar quais foram os perfis dos profissionais de apoio contratados nas redes públicas de ensino federal, estadual e municipal de Ouro Preto – MG; identificar necessidades formativas apontadas pelos monitores de apoio do município e analisar funções e ações exercidas pelos profissionais de apoio do município. Realizamos uma pesquisa qualitativa a partir da análise documental de editais de contratação e normativas das redes de educação básica públicas do município. Também realizamos análise documental de uma avaliação diagnóstica realizada com 118 monitoras de apoio da rede municipal em um curso de formação ofertado em parceria entre a Coordenadoria de Educação (CODAEDU), o Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Preto (IFMG-OP), e a Diretoria de Inclusão, Diversidade e Territorialidade vinculada à Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Ouro Preto – MG. Podemos observar que no nível municipal os monitores são servidoras temporárias, no nível estadual professores de apoio são servidores temporários ou efetivos, e na rede federal eles não tem vínculo empregatício, são estagiários que recebem bolsa. Em nível municipal, há o menor nível de formação, sendo exigido nível médio, não é exigida especialidade, ainda que no edital ele seja intitulado monitor especializado. A rede federal não exige especialização, mas o estagiário tem que estar matriculado em uma licenciatura. Enquanto a rede estadual é a que tem maior exigência no nível de formação, sendo que o profissional que tem prioridade no cargo é licenciado e com formação especializada em Educação Especial e Inclusiva. A rede municipal se destaca pela sobreposição de funções, visto que o profissional de apoio acumula ações de nível pedagógico e de cuidado com higienização e alimentação, caso o estudante demande. Já a rede federal e a estadual separa o acompanhamento pedagógico do cuidado. A partir da análise documental de avaliação diagnóstica apresentadas às monitoras do município, elas acompanham aproximadamente 126 alunos com laudos diversos, mas com maior incidência de alunos dentro do espectro autista e com deficiência intelectual. As monitoras demandam formação específica para atender as necessidades específicas dos alunos que acompanham, maior participação da escola e dos professores regentes no processo inclusivo. Portanto, é evidente que os alunos recebem acompanhamentos diferentes ao longo da sua inclusão na educação infantil até o ensino médio, sendo que nesse último nível da educação básica o atendimento muda se ele for aluno da rede municipal ou federal presente no município. Isso acontece pois não há uma regulamentação clara sobre a atuação desses profissionais. Essa pesquisa pode contribuir para compreensão dos desafios da promoção da Educação Inclusiva no município de Ouro Preto -MG, como também pode indicar a realidade de outras cidades e redes. Como caminhos futuros entendemos que é importante aprofundar na compreensão dos processos inclusivos promovidos pelas redes de educação básica do município com vistas a promoção de formação adequada e parcerias entre as redes para fortalecimento da qualidade da Educação Inclusiva exercidas por elas. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para compreensão de aspectos da Educação Inclusiva vivenciada em nossa região em diálogo com pesquisas de âmbito nacional, além de contribuir para a necessidade formativa dos profissionais de apoio.

**Palavras-Chave:** Monitor de apoio; Inclusão escolar; Profissionais de apoio; Educação Especial;

## ABSTRACT

This is an exploratory qualitative research study whose general objective is to analyze which knowledge can be considered essential for the training of these support professionals. As specific objectives, we established: identifying the profiles of support professionals hired in the federal, state, and municipal public education networks of Ouro Preto – MG; identifying training needs pointed out by the support monitors in the municipality; analyzing the functions and actions performed by the support professionals in the municipality. Based on the documentary analysis of hiring notices from the municipal, state, and federal basic education networks, from early childhood education to high school, we consider that the public basic education networks in Ouro Preto follow different paths in promoting the work of support professionals. We can observe that at the municipal and state levels, support professionals are temporary employees, while in the federal network, they do not have an employment relationship and receive a scholarship. At the municipal level, the required level of education is the lowest, with only a high school diploma being required. No specialization is demanded, even though the hiring notice refers to the position as a specialized monitor. The federal network does not require specialization, but the intern must be enrolled in a teaching degree program. Meanwhile, the state network has the highest educational requirements, prioritizing professionals who hold a teaching degree and have specialized training in Special and Inclusive Education. The municipal network stands out for the overlap of functions, as support professionals perform both pedagogical tasks and caregiving duties, such as hygiene and feeding, if required by the student. In contrast, the federal and state networks separate pedagogical support from caregiving responsibilities. Based on the documentary analysis of diagnostic assessments presented by the monitors in the municipality, they support approximately 125 students with various diagnoses, with a higher incidence of students on the autism spectrum and those with intellectual disabilities. The monitors request specific training to meet the particular needs of the students they assist, as well as greater involvement from the school and lead teachers in the inclusion process. Therefore, it is evident that students receive different types of support throughout their inclusion journey from early childhood education to high school. At the high school level, in particular, the type of assistance varies depending on whether the student is enrolled in the municipal or federal network within the municipality. This occurs because there is no clear regulation regarding the role of these professionals. This research can contribute to understanding the challenges of promoting Inclusive Education in the municipality of Ouro Preto – MG, while also providing insights into the reality of other cities and education networks. As future directions, we believe it is important to deepen the understanding of the inclusive processes implemented by the basic education networks in the municipality, with a focus on promoting adequate training and fostering partnerships between the networks to strengthen the quality of Inclusive Education they provide. The results of this research can contribute to the understanding of aspects of Inclusive Education experienced in our region in dialogue with national-level studies, as well as support the formative needs of local support professionals, as indicated by the research of Costa and Mattos (2022) and Ferreira and Mattos (2022).

**Keywords:** Support monitor; School inclusion; support professionals; Special Education

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	4
1.1. O movimento de integração x a educação inclusiva: direito à diferença .....	8
1.2. Profissionais de apoio e o processo de promoção da Educação inclusiva.....	14
2. METODOLOGIA .....	17
3. CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS DO TRABALHO DOS MONITORES DE APOIO MUNICÍPIO DE OURO PRETO E REGIÃO .....	22
3.1. O apoio aos alunos da rede federal .....	22
3.2. O apoio aos alunos da rede estadual .....	26
3.3. O apoio aos alunos da rede municipal .....	28
3.3.1. Os desafios apresentados pelas monitoras de apoio municipais .....	32
3.3.1.2 Relato das Monitoras sobre a formação acadêmica e pedagógica .....	36
3.3.1.3 Relato das Monitoras sobre estrutura de trabalho .....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
REFERÊNCIAS .....	48

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela deve ser oferecida de forma presencial na rede regular de ensino. Estudantes com necessidades educacionais específicas oriundas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação são considerados o público-alvo da Educação Especial e, portanto, têm direito à Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado de forma transversal as demais modalidades educacionais, níveis e etapas em que estiver matriculado (Brasil, 1996).

O AEE deve estar previsto no projeto político pedagógico das escolas de ensino regulares para que os estudantes tenham suas necessidades educacionais específicas atendidas, de forma complementar ou suplementar à escolarização. O atendimento deverá ser ofertado em salas de recursos multifuncionais e é necessário que a escola disponha de profissionais e ambientes especializados. Contudo, ele também poderá ser ofertado por outras instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais e sem fins lucrativos que sejam especializadas em educação especial (Ministério da Educação, 2016). Atuarão no atendimento aos alunos “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, n.p.).

Esse atendimento envolve elementos como: organizar recursos e serviços correspondentes às necessidades específicas dos alunos; promover apoio necessário para que os alunos permaneçam em sala de aula regular, como intérprete e monitores; colaborar com a formação continuada de professores; produzir material didático acessível; elaborar o plano de AEE do estudante; orientar familiares quanto ao uso de recursos de acessibilidade; identificar e eliminar barreiras que interfiram no acesso e participação plena dos estudantes; ter um cronograma de atendimento individualizado de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes; desenvolver ações para aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa como segunda língua; uso da informática acessível, sistema Braille, soroban entre outros recursos e técnicas para a orientação e mobilidade; uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); entre outras ações e atividades que contribuam para que o estudante seja incluído nas atividades escolares e na vida com autonomia (Brasil, 1996).

Diante disso, é possível observar que o trabalho inclusivo em escola regular se faz por meio do diálogo entre vários profissionais que realizarão ações em funções diversas do AEE, em acordo com o trabalho realizado pelo professor regente. Nosso olhar nessa pesquisa foi para o trabalho realizado pelo profissional de apoio, também chamado de monitor de apoio. Como questão norteadora tomamos: qual é o perfil do profissional que desenvolve funções de apoio escolar e quais desafios enfrentam para exercer seu trabalho? Partiremos da realidade do município de Ouro Preto – MG, analisando aspectos do trabalho desse profissional em instituições da rede federal, estadual e municipal.

Essa pesquisa se mostrou relevante a partir das análises iniciais apontadas por Costa e Mattos (2022) que ao mapear o perfil dos estudantes público-alvo da modalidade de Educação Especial no município de Ouro Preto - MG, identificaram que no início do letivo de 2022 a rede contava com 114 alunos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Dentre as 28 escolas e creches identificadas, somente 5 contavam com AEE e sala de recursos, considerando a sede e os 12 distritos. Os dados levantados pelas autoras também apontaram 56 laudos distintos entre os estudantes, sendo que havia alunos com mais de um laudo, e uma incidência maior de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH).

Costa e Mattos (2022) também identificaram que esses estudantes são acompanhados por monitores de apoio cuja formação mínima exigida é o Ensino Médio, não sendo exigidos conhecimentos específicos relacionados a Educação Inclusiva nos editais. Visto que há pouca oferta de AEE no município e seus distritos, o principal ator do processo inclusivo da maioria dos estudantes, além do professor regente em sala de aula regular, é o monitor de apoio. Portanto, há a necessidade de contratação de profissionais qualificados para o acompanhamento dos alunos, conforme legislação vigente, e há a necessidade de formação para aqueles que já estão atuando com os alunos. Nossa hipótese foi que o processo de contratação de profissionais de apoio sem exigência de formação relacionada a Educação Inclusiva é prática comum em diversas instancias.

Diante disso, tomamos como objetivo principal analisar aspectos da contratação e do trabalho de profissionais de apoio no município de Ouro Preto-MG. Para isso, assumimos como objetivos específicos identificar e analisar o perfil exigido para atuar como profissional de apoio no município; identificar e analisar características e desafios

apresentados por estes profissionais; e por fim, analisar quais necessidades formativas eles apresentam.

Desenvolvemos essa pesquisa no contexto do projeto Formação de profissionais de apoio para alunos com necessidades educacionais específicas, vinculado ao edital 38/2023 do Processo de Seleção de Projetos de Pesquisa com Financiamento - IFMG Campus Ouro Preto. Nele, atuei como bolsista PIBIC sobre a orientação da professora Layla Mattos da Coordenadoria de Educação (CODAEDU).

Meu interesse em participar do projeto surgiu da motivação em ingressar nesse tema e compreender a importância de que o professor de Física também seja formado para trabalhar de forma inclusiva, compreendendo que há uma diversidade de profissionais com os quais ele precisa dialogar. A pesquisa proporcionou um olhar crítico sobre a necessidade de formação continuada para professores, em especial aos da área de ciências exatas, que muitas vezes não são preparados para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Ao longo do estudo, percebi que o ensino de física, assim como de outras disciplinas, precisa ser acessível a todos os estudantes, o que demanda estratégias diferenciadas e recursos pedagógicos inclusivos. A formação docente deve contemplar não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também a capacitação para atuar em um ambiente diverso, promovendo um ensino equitativo.

Esta pesquisa será apresentada em três capítulos, além da introdução e considerações finais: o primeiro capítulo aborda as diferenças e aproximações teóricas entre Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como o papel dos profissionais de apoio na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas; o segundo capítulo aborda o percurso metodológico realizado para cumprir os objetivos propostos; e por fim, apresentamos um capítulo de análise, apontando o perfil profissional dos contratados nas redes federal, estadual e municipal, e demandas dos profissionais que atuam na rede municipal.

## **1. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Educação Especial, em seu contexto histórico, surgiu como resposta à necessidade de educar pessoas com deficiências, marcando um processo histórico de transformação das práticas educacionais. Por muitos séculos, essas pessoas foram marginalizadas e excluídas da educação formal. A mudança nesse cenário começou a ocorrer no século XIX, com o surgimento de escolas especiais, especialmente na Europa, que atendiam crianças com deficiências físicas e mentais. No entanto, a pedagogia voltada para essas crianças ainda era muito limitada e focada principalmente na reabilitação, não no pleno desenvolvimento do aprendizado (Mantoan, 2003).

Já no século XX, o movimento pelos direitos civis e as novas concepções sobre a deficiência trouxeram avanços significativos, com a educação especial ganhando maior reconhecimento. Nos anos 1970, especialmente nos Estados Unidos e na Europa, leis começaram a garantir o acesso de crianças com deficiência à educação pública (Souza; Mantoan, 2015).

Essa exclusão educacional não é um fenômeno restrito ao Brasil. Em muitos países, como na África, América Latina, além de nações desenvolvidas como os Estados Unidos e Canadá, a desigualdade de acesso à educação persiste. Ferreira (2006, p. 4) relata que, em diversos continentes, crianças de grupos sociais vulneráveis, como as de áreas rurais, as provenientes de famílias empobrecidas — especialmente meninas — e aquelas com deficiência, viviam à margem da educação formal.

Embora existam objetivos mundiais voltados para uma educação mais inclusiva, esta década foi caracterizada por insucessos em várias nações, evidenciando a necessidade de comprometimento político e a realização de novos progressos significativos para ampliar os serviços e assegurar que tanto jovens quanto adultos consigam acessar programas de aprendizado que promovam habilidades alinhadas ao desenvolvimento humano, conforme determinado na Declaração dos Direitos Humanos da ONU, 1948 (Ferreira, 2006).

Tradicionalmente, a Educação Especial se concentrava em oferecer suporte individualizado, utilizando métodos e recursos diferenciados para maximizar o aprendizado dos estudantes. As escolas especializadas, onde muitos desses alunos eram atendidos, utilizam abordagens terapêuticas e técnicas que visavam promover a reabilitação e adaptação das crianças ao ambiente educacional (Gil, 2017).

No Brasil, a educação especial teve um desenvolvimento similar, com a criação de escolas especializadas. Contudo, a ratificação de convenções internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, fez com o que o país adotasse a Educação Inclusiva como um direito fundamental (Brasil, 2015).

Ferreira (2022) aponta que, a partir dos anos 1990, ocorreram movimentos significativos em direção à Educação Especial com foco na perspectiva de Educação Inclusiva. Nesse período, o Brasil implementou mudanças significativas no modelo de Educação Especial, estabelecendo que a escola deveria se organizar para atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conhecidos como Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). Esses movimentos visavam romper com a trajetória segregacionista que predominava no atendimento educacional das pessoas com deficiência, promovendo mudanças importantes para integrar esses estudantes ao ensino regular. O objetivo central era garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento das pessoas com deficiência em ambientes educacionais inclusivos.

A fundamentação da Educação Inclusiva no Brasil também se deu por meio da Declaração de Salamanca (1994), que definiu princípios essenciais para a inclusão educacional:

[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos o(a)s aluno(a)s aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s, por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994).

Ao adotar essa perspectiva, a Educação Inclusiva visa não apenas garantir o acesso, mas também promover a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, criando um ambiente escolar mais diversos e equitativo. Segundo Passos e Lamonier (2003) a declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social como a consolidação a Educação Inclusiva, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). Esses documentos surgem como resultado dos movimentos de direitos

humanos e da desinstitucionalização manicomial, que começaram a se intensificar nas décadas de 60 e 70. Eles ampliaram a ideia de inclusão, para que ela não se limitasse apenas às crianças com deficiência, mas também àquelas que enfrentam outras formas de exclusão, como as que sofrem dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que repetem anos, as que são forçadas ao trabalho, as que vivem nas ruas, as que moram em locais remotos, entre outras (Passos; Lamonier, 2003, p. 3).

Esse tema passou a compor a lei 9.394/96, a LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato. Esse movimento representa um marco na educação inclusiva no Brasil. Com a LDB, a educação foi ampliada para diferentes modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação do Campo e a própria Educação Especial, todas voltadas para promover o acesso à escola e valorizar a diversidade (Brasil, 1996). Como dito inicialmente, a Educação Especial, como uma modalidade transversal, visa a inclusão de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e altas habilidades/superdotação, adaptando o currículo e oferecendo recursos pedagógicos necessários para garantir a inclusão desses alunos no ensino regular (Brasil, 1996).

Embora a Educação Especial seja uma modalidade prevista na LDB, a Educação Inclusiva vai além, oferecendo uma abordagem mais abrangente, que adapta o ambiente escolar e os métodos pedagógicos para garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente das suas condições.

A Educação Inclusiva no Brasil é uma responsabilidade compartilhada que envolve diversos profissionais, além dos professores das salas de aula regulares. Nesse processo, profissionais como intérpretes de Libras, leitores para deficientes visuais, professores do AEE e monitores de apoio desempenham papéis essenciais, colaborando para que os alunos com necessidades educacionais específicas recebam o suporte necessário para sua inclusão no ensino regular (Ferreira e Mattos, 2022). Cada um desses profissionais desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, buscando garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham o apoio necessário para o seu pleno desenvolvimento. Esse processo inclui a adaptação dos métodos de ensino e a oferta de recursos pedagógicos diferenciados, assegurando que os estudantes recebam uma educação de qualidade, independentemente de suas condições.

Dentre todos os aparatos, leis e direitos, a Educação Inclusiva para superação de uma realidade excludente conforme aponta a pesquisa de Ferreira (2006) realizada há cerca de 20 anos:

Essa exclusão educacional não acontece exclusivamente no Brasil; inúmeros países, como os do continente africano, asiático, latino-americano, além do Canadá, Estados Unidos e outros, também enfrentam esse fenômeno. Em muitos desses países, foi relatada a “desigualdade de acesso à educação para crianças de grupos sociais vulneráveis, incluindo crianças de áreas rurais, crianças de famílias pobres (principalmente as meninas) e crianças com deficiência que permanecem à margem da educação (Ferreira, 2006, p. 4).

Segundo Santos (2014) a mudança dessa realidade vem sendo impulsionada tanto pelas mobilizações sociais quanto pela evolução das políticas públicas, culminando na adoção de uma perspectiva de inclusão mais ampla no país.

Assim sendo, não se trata de um debate recente, há mais de duas décadas já se discutia a inclusão educacional evidenciando sua complexidade e amplitude, conforme destacado por Passos e Lamonier (2003), vai além da mera admissão de alunos com deficiência nas escolas regulares. O conceito de "inclusão" se expandiu para abarcar não apenas as crianças com deficiências, mas também aquelas que enfrentam outras formas de exclusão social, como dificuldades temporárias ou permanentes na aprendizagem, problemas de repetência escolar ou situações de risco, como o trabalho infantil e a violência. Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como um processo que envolve a superação das barreiras sociais, econômicas e culturais, promovendo condições para que todos os alunos, independentemente de sua situação, possam acessar a educação de qualidade.

Autores como Mantoan (2003) e Sousa (2014) ressaltam que a inclusão vai além de garantir o acesso físico à escola. Ela envolve um compromisso com a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, de modo a responder às necessidades individuais dos estudantes, respeitando as suas diferenças e promovendo a participação ativa de todos no processo educacional. Portanto, é uma prática que exige transformações profundas no ambiente escolar, nas metodologias de ensino e, principalmente, nas atitudes dos educadores e da sociedade em relação às pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados.

Diante disso, compreendemos que o conceito de inclusão vai além da aceitação de alunos em salas de aula comuns. Ele deve abranger uma abordagem holística que envolva a transformação do sistema educacional para que todos os alunos,

sem exceção, tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver de acordo com suas necessidades específicas.

Diante disso, Nussbaum (2003) aponta a importância da justiça social e da inclusão, ressaltando a necessidade de adaptar sistemas educacionais para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais. Cássio (2008) contribui com essa perspectiva afirmando que os planos educacionais devem ser constantemente ajustados para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

### **1.1. O movimento de integração x a educação inclusiva: direito à diferença**

Segundo Ferreira (2006), o movimento inclusivo é visto como a “evolução da integração”, por utilizar os mesmos agentes e recursos, e foi um divisor de águas para a educação inclusiva. A integração propriamente dita, tratava-se de uma escola semelhante a tradicional que criou uma escola especial paralela, em que os alunos eram separados por categorias de “normais” e “deficientes” e só os “viam” quando o aluno assumia a condição de ser deficiente. Nesse caso, tinham recursos como: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação etc. Além disso, o tratamento dos alunos “deficientes” ou com outro tipo de deficiência, necessitava ser “adequado” para a escola tradicional, caso contrário eram devolvidos às escolas especiais ou ignorados. Ou seja, o direito só vale para “bons” comportamentos vistos a escola, o que leva a uma contradição abordada na lei.

Nesse aspecto podemos dizer que a “integração” se encontra em uma realidade bem longe de uma concepção inclusiva, pois a Educação Inclusiva promove uma escola de sucessos a todos os alunos, não somente aos “deficientes”, inclui que todos os alunos são diferentes e necessitam de uma pedagogia diferenciada (Ferreira, 2006).

A Educação Inclusiva precisa ser compreendida como um direito fundamental entre todos os alunos, reforçando que não se deve ser condicionada à diferença como um obstáculo, mas sim como uma parte da diversidade humana. Sua implementação não está determinada somente para o segmento de educação especial, pois reconhece que todas as pessoas são diferentes e que todos tem o direito de uma educação inclusiva, independente de suas características pessoais, assegurando o respeito e valorizando as diferenças individuais. Por isso é necessário ir além da

presença dos alunos no ambiente escolar, promovendo a igualdade e diversidade em todas as práticas pedagógicas.

Burbules (2006 *apud* Machado, 2021) argumenta que a categorização da diferença está interligada ao pensamento categorial, que estabelece normas dominantes e define determinados indivíduos como “diferentes” em relação a um padrão preestabelecido. Essa forma de classificação pode reforçar desigualdades e impedir uma visão mais ampla da diversidade humana. Segundo Machado (2021, p. 28)

A escola que busca resultados homogêneos, que institui a média escolar e as avaliações classificatórias, faz com que todos os estudantes se igualem. As diferenças de interesses, de desejos, de capacidades, de potencialidades e tantas outras só podem se manifestar quando o espaço escolar se abre para as múltiplas dimensões humanas que nele habitam. Os estudantes e professores não são os mesmos, as aprendizagens não são uniformes, a escola é o espaço da diferença.

Segundo Machado e Mantoan (2020) “há muitos sentidos atribuídos à diferença e alguns não correspondem ao que ela significa para a educação inclusiva”. Dessa forma, as distinções podem influenciar diretamente nas práticas pedagógicas e políticas educacionais, tornando essencial uma abordagem que compreenda a diferença como um elemento de diversidade e não como um fator de exclusão.

Quando a escola adota uma perspectiva inclusiva, reconhecendo a identidade como um processo dinâmico e plural, ela possibilita a valorização da diferença como parte essencial do aprendizado e da convivência coletiva. Entretanto, se a educação se baseia em padrões normativos rígidos, pode perpetuar desigualdades e restringir oportunidades para aqueles que fogem do modelo tradicionalmente aceito (Mantoan, 2003, p.46).

A educação inclusiva contesta as identidades essencializadas que afirmam a política do “mesmo”, do idêntico, dos processos categoriais e do diverso. Ela defende formas híbridas e plurais das relações humanas nas escolas e na sociedade e não vive o autoritarismo do padrão e da norma (Machado, 2021, p. 28).

Dessa forma, a educação inclusiva deve ir além da simples inserção de alunos no espaço escolar, exigindo mudanças estruturais que garantam a participação ativa de todos, independentemente de suas diferenças. Pierucci (2008) ressalta que a defesa da diferença não deve ser apenas um discurso, mas um compromisso real com a equidade, evitando armadilhas que reforcem identidades fixas e estereotipadas. Para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e promovam o respeito

à diversidade, criando um ambiente em que cada indivíduo possa se desenvolver plenamente. Somente assim a escola deixará de ser um espaço de categorização e passará a ser um local de encontro, troca e construção coletiva do conhecimento.

Por sua vez, Mantoan (2003, p.63) define escola de qualidade sendo um espaço educativo de construção de personalidades humanas e acrescenta que, nesses ambientes, valoriza-se a diferença pela convivência com seus pares, enfatizando as relações socioafetivas. Diante do exposto, vê-se o prenúncio de Vygotsky (1984), antecipando e anunciando o que se acredita ser incondicional: a qualidade das trocas sociais, em que quanto mais intensas e positivas estabelecerem-se as trocas psicossociais, mais consistente dar-se-á o desenvolvimento infantil.

A educação inclusiva rompe com a visão tradicional que busca enquadrar os alunos em padrões pré-estabelecidos, valorizando, em vez disso, a diversidade como elemento essencial para o aprendizado. Segundo Mantoan (2017, p. 39), a inclusão se opõe à lógica de modelos rígidos e idealizados, nos quais aqueles que fogem do padrão são frequentemente vistos como problemáticos ou deficientes. Dessa forma, garantir uma educação inclusiva significa reconhecer as diferenças não como barreiras, mas como parte da construção coletiva do conhecimento, assegurando que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem equitativas.

Apesar dos avanços, Mantoan (2015, p.19) afirma que, “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e, nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações”. Esse pensamento nos faz refletir que a evolução das abordagens educacionais necessita de mudanças e adaptações voltadas às novas realidades culturais e sociais, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva.

Segundo Machado (2021) educação inclusiva não é um propósito da educação especial ou de grupos que representam minorias sociais. “É um campo que visa debater e ampliar a compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da diferença humana para, então, provocar outros modos de pensar e de fazer a escola.” (p.29).

Para Mantoan (2017, p.39) “A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades”. Se focarmos exclusivamente nas diferenças, corremos o risco de marginalizar aqueles que

necessitam de mais atenção. Mantoan (2017) defende que a inclusão assegura o direito à diferença por lei.

Candau (2020) destaca a diferenciação pedagógica, embora não seja um tema novo, atualmente demanda uma abordagem mais abrangente que, além de considerar aspectos psicológicos, como ritmos e estilos de aprendizagem, incorpore o uso de diferentes expressões culturais e mídias. Isso inclui a criação de materiais pedagógicos que promovam essa diversidade e a implementação de condições concretas nas escolas que permitam uma diferenciação efetiva. Para isso, é necessário "desengessar" a sala de aula, ampliando os espaços e tempos para ensinar e aprender, desenvolvendo metodologias baseadas em projetos que tem objetivo de facilitar essa diferenciação, permitindo o uso de diversas linguagens e mídias.

O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que tenho realizado, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles/as que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias que são associadas a anormalidade, a "necessidades especiais" e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as temos de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela (Candau, 2020, p.12)

Essa metodologia busca definir uma fronteira clara entre deficiência e normalidade, sendo fundamental para promover uma aprendizagem significativa e criar um ambiente de equidade entre os alunos. Segundo as autoras Machado e Mantoan (2020, p.26)

O direito à diferença não pode ser entendido como o reconhecimento de algumas diferenças ou aquele que aponta para alguns estudantes como sendo diferentes por não corresponderem à identidade dominante e convencional de estudante ideal. O direito à diferença vai além de abrir as portas das escolas, vai além do acesso ao seu ambiente educacional.

Vale lembrar que as dificuldades de aprendizagem são impostas devido as deficiências, responsabilizando sempre os estudantes por falta de preparo, práticas pedagógicas e compreensão sobre a diversidade. Segundo Mantoan (2020, p.74) "a qualidade da nossa educação é medida pela aproximação de um resultado de formação que só alguns alunos são capazes de atingir. Tal ordenamento exclui os que não alcançam a média e/ou provoca a evasão escolar".

Mantoan (2017) destaca que a educação trouxe, por meio das diretrizes de sua política voltada para a educação inclusiva, a oportunidade de questionar os rumos do sistema educacional brasileiro. A Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada desde 2008, reafirmava os propósitos inclusivos das prescrições socioeducacionais presentes na Constituição de 1988. Ela reforçava as leis e decretos que direcionam a sociedade e as instituições a se preocuparem com os fatores do meio físico e social, promovendo uma experiência de vida compartilhada entre todos os cidadãos brasileiros, independente de suas condições. Essa política se baseava na necessidade de criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, permitindo a participação plena de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida escolar.

De acordo com Mantoan (2015, p .22), “persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos. Consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência”. A autora nos leva a refletir sobre a formação dos professores e o despreparo que fortalece a exclusão, devido aos padrões antiquados e conservadores que desconsideram a realidade e a complexidade das escolas.

Por tudo isso, a diferença deveria ser um tema central na formação de professores e gestores, nas políticas educacionais e leis e nos projetos político-pedagógicos das escolas. A questão é saber se, quando se fala em diferença na escola, nos documentos políticos e nos dispositivos legais, está se percebendo a possibilidade de encontros com multiplicidades e subjetividades, ou se está reforçando a ideia do “mesmo”, do padrão e da adaptação dos estudantes tidos como diferentes a uma norma identificadora do estudante exemplar, padrão, pensando nas soluções para adaptar os diferentes à norma escolar do mesmo, sem qualquer possibilidade de encontro com a diferença (Machado, 2021, p.35).

Para que a proposta de uma “Nova Escola” aconteça é necessário investir na reconfiguração do ensino existente e trabalhar didaticamente as diferenças individuais dos estudantes com foco em pensamentos pedagógicos, reconhecendo os diferentes modos e ritmos de aprender. Essa abordagem reafirma a importância da construção de sequências didáticas e atividades educacionais especializadas a fim promover autonomia aos estudantes (Mantoan, 2015).

Para que uma escola seja “boa” de fato é preciso defender a equidade para todos os estudantes, implantando didáticas competentes, com fundamentação na formação dos professores, inovação educacional e nas diferenças.

Mantoan (2003, p.12) ressalva que muitos gestores e professores demonstram inseguranças ao se relacionar com estudantes com deficiência. “Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas "essa insegurança decorre da percepção de que é necessário um estudo específico sobre a categoria “deficiência” para lidar adequadamente com esses alunos”.

Além disso, a dificuldade em estabelecer uma relação concreta com os estudantes com deficiência se agrava pela ausência de similaridade entre esses alunos e o modelo de “estudante ideal” que os profissionais tendem a ter em seu imaginário. Esse contraste entre expectativa e realidade pode resultar em desafios adicionais no processo de inclusão escolar (Mantoan, 2003, p.63).

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2019), apenas 6% dos professores estão capacitados para atender às demandas de aprendizagem dos alunos com deficiências. Isso revela um grande desafio para a inclusão educacional, que vai além da criação de leis e políticas públicas, pois envolve também a formação adequada dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

A inclusão perpassa por diversos âmbitos, e o papel do professor é fundamental nesse processo. A formação desses profissionais é um dos principais fatores que podem garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem inclusiva, sendo crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência de maneira eficaz e humanizada.

Segundo Skliar (2006, p.32) “não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades”. Essa concepção nos faz refletir que o essencial é formar professores com “escuta pedagógica” que verdadeiramente escute, entenda as necessidades, valorize as diferenças e ultrapasse os preconceitos. É a partir da escuta voltada para o outro que há um aprendizado efetivo.

Como vimos anteriormente, leis governamentais surgiram em 1996 para garantir o direito que toda criança esteja na escola. O processo permite que o aluno transite do sistema escolar da classe regular ao atendimento especializado. Desde os primeiros passos de formação escolar aos níveis educacionais mais graduados. Na

atualidade, é necessário construir novas abordagens e reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem.

A educação existente em uma sociedade inclusiva, requer a compreensão de toda uma metodologia que se deve utilizar na educação dentro das salas de aula. Esse fato revela que educadores se encontram em sua grande maioria fragilizados ao se depararem com o diferente, episódio recorrente quando não se informa sobre o processo de aprendizagem mesmo que esse trabalho esteja sendo executado de forma satisfatória a todos os que necessitam da inclusão. Entretanto, os obstáculos existentes no contexto educacional impedem a realização de um trabalho coerente com os ditames de uma prática pedagógica satisfatória de inclusão escolar.

Para avançar no processo de inclusão educacional, é fundamental adaptar e revisar continuamente os planos educacionais para abordar as novas questões e desafios que surgem. A redefinição dos planos educacionais deve considerar não apenas as necessidades dos alunos com deficiência, mas também como integrar eficazmente as práticas inclusivas no ambiente escolar geral.

## **1.2. Profissionais de apoio e o processo de promoção da Educação inclusiva**

Dentre os profissionais que desempenham papel fundamental na Educação Inclusiva diretamente com o estudante em sala de aula, podemos destacar: o intérprete de LIBRAS que tem a função de traduzir a comunicação entre o professor e o aluno surdo. Segundo Carvalho (2022, p. 14) ele atua para “proporcionar à criança experiências significativas que favoreçam a compreensão e a recepção linguísticas”. Ao garantir que o aluno surdo compreenda o conteúdo das aulas, o intérprete promove a inclusão do aluno nas atividades escolares, permitindo sua participação ativa nas discussões, leituras e produções acadêmicas.

Já para os alunos com deficiência visual, o leitor que é o responsável por fornecer auxílios, lendo em voz alta textos e materiais didáticos. Esses profissionais também podem auxiliar os alunos a realizarem atividades de leitura e escrita, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico desses estudantes.

Outro profissional é o monitor de apoio, que auxilia tanto os alunos com necessidades educacionais especiais quanto os professores. Esse profissional oferece apoio contínuo, auxiliando no treinamento e sensibilização de outros profissionais, na

implementação de adaptações pedagógicas e na coordenação de atividades entre os diferentes membros da equipe escolar (Adams; Vicente Izidoro; Tavares, 2020).

Além disso, o monitor de apoio também atua diretamente com os alunos, garantindo que suas necessidades sejam atendidas durante as atividades de sala de aula e fora dela; o professor do AEE, responsável por oferecer apoio complementar ou suplementar aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse profissional trabalha diretamente com os alunos que necessitam de adaptações pedagógicas, desenvolvendo estratégias de ensino individualizadas que atendem às necessidades específicas de cada estudante.

Esses profissionais têm uma grande importância na construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver. A atuação desses profissionais vai além da simples adaptação de métodos de ensino; ela envolve uma abordagem colaborativa entre todos os membros da equipe escolar, que trabalham juntos para garantir que as necessidades de cada estudante sejam atendidas de maneira equitativa. Isso não apenas assegura a inclusão dos alunos com deficiência, mas também fortalece o ambiente escolar como um todo, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças.

Metzka, Oliveira e Klinger (2022) ao investigar a atuação de profissionais de apoio na Educação Básica brasileira apontam que as políticas públicas inclusivas contribuíram para o aumento do número de pessoas com deficiência em sala de aula do ensino regular. E a presença do profissional de apoio tem se tornado cada vez mais necessária para dar suporte ao processo de inclusão desses alunos. Contudo, ainda que tenha um papel importante, há poucos estudos sobre sua formação e atuação, evidenciando uma lacuna de informações sobre suas ações, necessidades formativas etc. Também faltam normativas que esclareçam a função do profissional de apoio, o que dificulta o processo inclusivo que acontece sem critérios científicos e técnicos definidos.

Nunes e Fernandes (2022) reforçam essa perspectiva indicando que há uma normalização do desvio de função desse profissional, o que impossibilita o trabalho pedagógico e afasta o estudante do seu direito. Além disso, o trabalho realizado acontece numa perspectiva improvisada diante da chegada inadiável dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Quanto a atuação do profissional de apoio, Ziliotto e Burchert (2020) apontam que o perfil dos profissionais geralmente é de estudantes de graduação

contratados como estagiários, sem que haja necessidade de terem relação com a Educação Especial.

Piovezan (2022) apontam que há diversas legislações que nomeiam o profissional de apoio de forma diferente ainda que atribuam funções semelhantes a eles. A autora reforça que é urgente que se discuta os critérios de seleção desse profissional, evidenciando a qualidade dos serviços que devem ser desempenhados, pois a falta de lei que regule esse trabalho tem culminado em barateamento e precarização da mão-de-obra dos referidos trabalhadores.

Os autores Leite e Alvere (2020), defendem que há a necessidade de reformulação na formação do profissional de apoio escolar, buscando enfatizar a importância de uma nova reformulação sobre os conhecimentos do profissional de apoio escolar para trabalhar no espaço educacional com crianças com deficiência, de modo a enfatizar a necessidade da presença desse profissional de apoio para auxiliar os processos que venham surgir durante seu percurso no contexto escolar.

## 2. METODOLOGIA

Essa pesquisa é fruto de uma iniciação científica da qual fui bolsista por 12 meses, nela produzimos parte dos dados apresentados aqui. O paradigma de pesquisa que norteou esse trabalho foi qualitativo, pois nessa perspectiva as questões investigadas são de natureza mais aberta, segundo Bogdan e Biklen (1999), os pesquisadores se dedicam em revelar o processo e os significados relacionados a elas. Para isso, nos propomos a realizar uma pesquisa exploratória.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Gil, 2008, p.27).

Diante disso, realizamos duas etapas de investigação a partir de análise documental. A pesquisa documental tem como característica a análise de informações como dados estatísticos, material cartográfico, dados históricos, arquivos oficiais, imprensa etc., que estivessem documentos escritos ou não escritos, considerados como fontes primária e secundária (Marconi; Lakatos, 2018). Além disso, segundo Gil (2008), há semelhança entre esse tipo de pesquisa e a pesquisa bibliográfica, e o que as diferencia é justamente a natureza das fontes, pois, “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p.51).

Nessa pesquisa usamos dois tipos de fontes documentais. Na primeira etapa, foi realizado um levantamento das normativas e editais de contratação dos profissionais de apoio da rede municipal, estadual e federal, buscando identificar os critérios de seleção desses profissionais, o nível de formação exigida e as atribuições destinadas a eles. Para isso organizamos um quadro, conforme demonstrado no Apêndice 1, onde há as seguintes questões: Qual o nome do órgão/setor responsável? Qual é o nome que define o cargo? Qual é o nível de formação exigida para o cargo? Há outras exigências?

Qual é o público atendido pelos monitores? Qual é a remuneração? Qual é a carga-horária de trabalho? Quantos estudantes eles podem atender? Qual é a função atribuída ao cargo?

Para organizar todas as informações de forma clara e estruturada, trazendo as fontes, elaboramos o Quadro 1, que reúne questões essenciais para nossas análises, como: qual é a instituição responsável pela publicação dos editais, resoluções e os decretos que foram analisados, qual é o objetivo dos editais e o ano de publicação.

**Quadro 1-** Editais, resoluções e decretos analisados

Documento	Objetivo	Ano
Processo Seletivo Simplificado – Edital N° 003/2021  MUNICÍPIO	O presente Processo Seletivo Simplificado visa cumprir a decisão judicial proferida no Processo de Execução de Título Extrajudicial ajuizada pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais em face da Prefeitura Municipal de Ouro Preto – Autos n° 5002467-38.2019.8.13.0461, o qual teve por objetivo regularizar as contratações temporárias por excepcional interesse público. <a href="https://www.ouopreto.mg.gov.br/transparencia/diario-publicacoes/2688">https://www.ouopreto.mg.gov.br/transparencia/diario-publicacoes/2688</a>	2021
Decreto N° 6.494 de 11 de maio de 2022, regulamenta a Lei Complementar Municipal n° 124, de 19 de setembro de 2012  MUNICÍPIO	Estabelece critérios para análises das necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nas Unidades de Ensino Municipais e dá outras providências. <a href="https://www.ouopreto.mg.gov.br/pages/diario-cmop.php?page=diario-publicacoes-cmop&amp;id=606#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.491%20DE%2011,11%20de%20agosto%20de%202021">https://www.ouopreto.mg.gov.br/pages/diario-cmop.php?page=diario-publicacoes-cmop&amp;id=606#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.491%20DE%2011,11%20de%20agosto%20de%202021</a>	2022
Decreto N° 8.710 de 07 de fevereiro de 2025, regulamenta a Lei Complementar Municipal n° 124, de 19 de setembro de 2012, para estabelecer critérios para análise das necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nas Unidades de Ensino Municipais e dá outras providências.  MUNICÍPIO, revogação	Fica revogado o Decreto n° 6.492, de 11 de maio de 2022, que regulamenta a Lei Complementar Municipal n° 124, de 19 de setembro de 2012, para estabelecer critérios para análise das necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados nas Unidades de Ensino Municipais e dá outras providências. <a href="https://www.ouopreto.mg.gov.br/transparencia/diario-publicacoes/3633">https://www.ouopreto.mg.gov.br/transparencia/diario-publicacoes/3633</a>	2025
Resolução N° 22 de 03 de	Estabelece o funcionamento e atribuições dos Núcleos	2016

<p>novembro de 2016, o presidente do conselho superior do instituto federal de educação, ciência e Tecnologia de Minas Gerais regulamento no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo estatuto da instituição.</p> <p>IFMG - NAPNEE</p>	<p>de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE</p> <p><a href="https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/napnee-reforca-acoes-de-inclusao-no-ifmg/Resoluo0222016RegulamentodoNAPNEE.pdf">https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/napnee-reforca-acoes-de-inclusao-no-ifmg/Resoluo0222016RegulamentodoNAPNEE.pdf</a></p>	
<p>Edital 007/2022 de 25 de janeiro de 2022, O reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - <i>Campus</i> Ouro Preto, regulamenta a</p> <p>IFMG</p>	<p>Estabelece processo seletivo simplificado para contratação de profissional de nível superior especializado no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas.</p> <p><a href="https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-abre-processo-seletivo-para-contratacao-de-25-profissionais/Edital072022ContrataoAEE.pdf">https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-abre-processo-seletivo-para-contratacao-de-25-profissionais/Edital072022ContrataoAEE.pdf</a></p>	2022
<p>Edital 56/2023 de 15 de setembro de 2023, O diretor-geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - <i>Campus</i> Ouro Preto, regulamenta a</p> <p>IFMG</p>	<p>Estabelece a seleção de bolsista na modalidade colaborador externo – para atuação no programa de atendimento educacional especializado do IFMG <i>Campus</i> Ouro Preto.</p> <p><a href="https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/Editaln562023ProcessoseletivoBolsistaColaboradorExterno.pdf">https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/Editaln562023ProcessoseletivoBolsistaColaboradorExterno.pdf</a></p>	2023
<p>Edital 594/2024 de 13 de novembro de 2024, O diretor-geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - <i>Campus</i> Ouro Preto, regulamenta a</p> <p>IFMG</p>	<p>Estabelece seleção de colaborador externo - bolsista, para auxiliar estudantes com necessidades educacionais específicas em atividades de ensino, pesquisa e extensão e/ou desempenhar atividades correlatas ao Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFMG <i>Campus</i> Ouro Preto.</p> <p><a href="https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/edital-no-594-2024-selecao-de-colaborador-externo-bolsista-para-auxiliar-estudantes-com-necessidades-educacionais-especificas-em-atividades-de-ensino-pesquisa-e-extensao-e-ou-desempenhar-atividades-correlatas-ao-nucleo-de-apoio-a-pessoas-com-necessidades">https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/noticias/edital-no-594-2024-selecao-de-colaborador-externo-bolsista-para-auxiliar-estudantes-com-necessidades-educacionais-especificas-em-atividades-de-ensino-pesquisa-e-extensao-e-ou-desempenhar-atividades-correlatas-ao-nucleo-de-apoio-a-pessoas-com-necessidades</a></p>	2024
<p>EDITAL SEPLAG/SEE Nº 03/2023</p> <p>Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Professor de</p>	<p>O Concurso Público regido por este Edital, pelos diplomas legais e regulamentares, por seus anexos e posteriores e eventuais alterações e retificações visa ao preenchimento de 19.878 (dezenove mil, oitocentas e setenta e oito) vagas nas carreiras instituídas pela Lei Estadual nº 15.293/2004, sendo 13.121 (treze mil cento e vinte uma) vagas para os cargos da carreira de</p>	2023

<p>Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista Educacional, Analista de Educação Básica, Técnico da Educação e Assistente Técnico de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.</p> <p>ESTADO</p>	<p>Professor de Educação Básica (PEB), 1.656 (mil seiscentas e cinquenta e seis) vagas para o cargo da carreira de Especialista em Educação Básica (EEB), 845 (oitocentas e quarenta e cinco) vagas para os cargos da carreira de Analista Educacional (ANE), 552 (quinhentas e cinquenta e duas) vagas para os cargos da carreira de Analista de Educação Básica (AEB), 311 (trezentas e onze) vagas para o cargo da carreira de Técnico da Educação (TDE) e 3.393 (três mil trezentas e noventa e três) vagas para o cargo da carreira de Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), todos no grau inicial do nível I, e formação de cadastro de reserva, observado o prazo de validade do Concurso Público.</p> <p><a href="https://www.educacao.mg.gov.br/concurso-publico-see-edital-no3-2023/">https://www.educacao.mg.gov.br/concurso-publico-see-edital-no3-2023/</a></p>	
---	---	--

Fonte: Autoria própria (2025)

A segunda etapa desta pesquisa foi analisar um instrumento de avaliação diagnóstica proposto no curso voltado para monitoras de apoio do município de Ouro Preto que foi ofertado no dia 01 de fevereiro de 2024, em uma parceria entre a Coordenadoria de Educação (CODAEDU), o Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Preto (IFMG-OP), e a Diretoria de Inclusão, Diversidade e Territorialidade vinculada à Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Ouro Preto - MG. Ao iniciar o curso, a equipe organizadora apresentou as seguintes questões: Quantos estudantes você acompanha e qual é o perfil que ele apresenta, considerando a deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação? Quais são as necessidades específicas que eles apresentam? Descreva como é o trabalho que você realiza no dia a dia com os estudantes que você acompanha, considerando as pessoas presentes na escola e na sala de aula: O que você considera que precisa aprender para desenvolver seu trabalho com qualidade ao longo do ano?). Ressaltamos que havia somente um monitor na lista de presença do curso, então, optamos por generalizar para nos referir aos participantes como “monitoras”, evidenciando que a maioria são mulheres. As monitoras não se identificaram, sendo assim, cada resposta é anônima, respeitando os princípios éticos de preservar a identidade das respondentes da avaliação realizada pelos organizadores do curso. Ao analisar esses dados elas serão apresentadas de forma numérica (Monitora 1, Monitora 2, etc.)

Analisamos 119 avaliações respondidas, as quais catalogamos e separamos nas seguintes categorias: perfil de alunos atendidos; desafios do trabalho diário; e aprendizagens que consideram necessárias para sua prática. Apresentaremos um diálogo entre esses dados e dados apresentados por Costa e Mattos (2022), com vistas a apontar mudanças apresentadas nos últimos dois anos, além dos desafios que os monitores evidenciam a partir da sua experiência.

### **3. CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS DO TRABALHO DOS MONITORES DE APOIO MUNICÍPIO DE OURO PRETO E REGIÃO**

A pesquisa de Costa e Mattos (2022) apontou que na rede municipal de Ouro Preto – MG, no ano de 2022, havia 114 alunos com 56 laudos diversos que são público-alvo da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva que demandam atendimento Educacional que atendessem as suas necessidades Específicas de aprendizagem, dentre elas o acompanhamento de monitores de apoio. Diante desses dados, as autoras também apontaram que os profissionais monitores de apoio não tinham exigência de formação na área da Educação Inclusiva, a eles é exigido apenas o Ensino Médio.

A partir desses dados, nos debruçamos a investigar como acontece esse atendimento nas demais redes de ensino públicas do município, direcionando o olhar para as redes municipal, estadual e federal. A partir dos dados produzidos para essa pesquisa no município de Ouro Preto - MG, foi identificado que o município oferta ações voltadas para a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até a educação superior. No entanto, podemos observar que a oferta de atendimento as necessidades específicas dos alunos são diferentes no ensino federal, estadual, e municipal de ensino. Além disso, aos profissionais que desenvolvem o apoio é exigido níveis de formação diferentes, o cargo tem nomenclaturas e funções pré-estabelecidas semelhantes.

#### **3.1. O apoio aos alunos da rede federal**

No âmbito da Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, o Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Ouro Preto existe um Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que é realizado por um diálogo entre o Profissional de AEE na função de Atendimento Educacional Especializado, o Profissional de AEE na função de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e os bolsistas de apoio ao AEE Colaborador Externo. Destacamos que a normativa do AEE promovido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) conta com três tipos de colaborador externo:

- a) Bolsista CLE de apoio direto ao AEE - pessoa que exerce atividades de apoio, preferencialmente didático-pedagógico, que atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, excluídas as técnicas ou os

procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

b) Bolsista CLE de apoio à acessibilidade e cuidados pessoais - pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, durante as atividades letivas, em todos os níveis e modalidades de ensino, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

c) Bolsista CLE Ledor/Transcritor - pessoa que exerce atividades de realização de leituras e de prestação de um serviço especializado de preenchimento de provas objetivas e discursivas, bem como cartão de resposta, para candidatos impossibilitados de tais práticas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Mas, ao de colaborador externo que atua no AEE a normativa aponta que esse profissional deve ter “efetiva experiência na atividade profissional relacionada ao programa ou projeto; atuando sem vínculo profissional e acadêmico com o Instituto Federal, cuja expertise é essencial para a complementação da competência da equipe, visando contribuir para a eficácia do programa /projeto”, mas não destaca o que é considerado efetiva experiência, quanto tempo de trabalho é considerado “expertise” para exercer a função.

Diante disso, analisarmos um processo seletivo de bolsista na modalidade Colaborador Externo para atuação no Programa de Atendimento Educacional Especializado, conforme descrito no Edital 56/2023 e o Edital 94/2024. Segundo os editais, o objetivo desses colaboradores é auxiliar no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas assistidos pelo NAPNEE. Segundo Art. 6º da Instrução Normativa nº 8 de 14 de agosto de 2024 que normatiza o PAEE no âmbito do IFMG o público-alvo do AEE no IFMG são:

1 Estudantes com deficiência: aqueles que têm algum impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, segundo a Lei nº 13.146/2015, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, considerando os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. 2 Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação, bem como quaisquer outros casos que caibam na definição deste item. 3 Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. 4 Estudantes

com síndromes e transtornos funcionais específicos da aprendizagem: aqueles que apresentam dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, conforme Parecer CNE nº 05/2019 (IFMG, 2024, p.4)

Para concorrer à vaga de estagiário de apoio desse perfil de estudante no IFMG-OP o Edital 56/2023 apresentou que o candidato deveria ter formação mínima de nível médio, estar cursando Licenciatura, ter idade superior a 18 anos e disponibilidade para atuar 20 horas semanais. A bolsa oferecida é de R\$ 1.100,00, com duração inicial de um ano, podendo ser prorrogada por igual período. O bolsista tem a responsabilidade de oferecer suporte em acessibilidade e cuidados pessoais aos estudantes atendidos pelo núcleo. No ano seguinte o um novo edital foi lançado, Edital nº 594/2024, nele o bolsista receberia uma bolsa no valor de R\$ 1.500,00, mantendo os requisitos do edital citado anteriormente. No entanto, a função do bolsista passa a ser o fornecimento de auxílios aos estudantes com necessidades educacionais específicas em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de desempenhar atividades correlatas ao trabalho do NAPNEE, sempre sob a supervisão do Núcleo. Segundo o Art. 7º da Instrução Normativa nº 8 de 14 de agosto de 2024, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado aos estudantes que se enquadrem nas definições descritas no art. 6º e que:

[...] demandarem ações estratégicas de superação de barreiras (qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros) (IFMG, 2024, p.4)

Contudo, ao retornarmos à instrução normativa nº 8 de 14 de agosto de 2024 que normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do IFMG as atribuições do bolsista de apoio estão detalhadas no Art. 15:

I Atuar de forma articulada com os profissionais que compõem as equipes multidisciplinares dos NAPNEEs e docentes das disciplinas cursadas pelos estudantes assistidos; II Apoiar e incentivar os estudantes na interação com os colegas, professores e demais colaboradores; III Apoiar os estudantes no desenvolvimento da autonomia discente; IV Apoiar o estudante no acesso ao currículo mediado pelos docentes, a partir de definição de estratégias pedagógicas, orientados pelo profissional de AEE, compatíveis com suas necessidades; V Participar da articulação e contribuição com o NAPNEE na promoção de condições para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas em todas as atividades curriculares e extracurriculares; VI Participar da indicação e orientação do uso de equipamentos e materiais específicos e de outros

recursos existentes na família, na comunidade e na sala de aula; VII Apoiar os estudantes na utilização de recursos de tecnologia assistiva identificados, em colaboração com o NAPNEE, como necessários no atendimento às necessidades dos discentes; VIII Apoiar os estudantes na utilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, adaptados e produzidos pelos docentes considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes; IX Apoiar os estudantes na ampliação do repertório comunicativo, por meio das atividades curriculares e da rotina escolar; X Apoiar o NAPNEE no desenvolvimento e registros de todas as etapas do Plano de AEE destinado aos estudantes; XI Apoiar o NAPNEE na composição e reorganização dos tempos e dos espaços, em diferentes horários e ambientes educativos, de modo a favorecer a ação educativa, a integração dos grupos e o atendimento às especificidades dos estudantes; XII Apoiar o NAPNEE no estímulo e acompanhamento da frequência dos estudantes nas atividades propostas no AEE; XIII Apoiar o NAPNEE na promoção da avaliação sistemática e continuada do Processo de Atendimento Especializado dos estudantes atendidos;

Além disso, diariamente e mensalmente os bolsistas devem entregar um relatório conforme modelo desenvolvido pela coordenação do NAPNEE, contendo as assinaturas do próprio bolsista e do orientador. Ao analisarmos as atribuições percebemos que há diversas demandas que necessitam de conhecimento específico sobre as necessidades dos alunos, como no processo de adaptação de currículo, material didático acessível, tecnologia assistiva, apoio na comunicação com colegas e professores entre outras. O que pode indicar que a orientação da coordenação do núcleo tem caráter formativo, para além de orientar o trabalho o bolsista de apoio. Se considerarmos a possibilidade de alunos com diversas necessidades específicas, essa prática se torna desafiadora, diferente de se o profissional de apoio tivesse formação especializada.

Cabe ao NAPNEE a supervisão, orientação e acompanhamento do trabalho dos bolsistas, garantindo que suas atividades estejam alinhadas ao plano de trabalho estabelecido. Além disso, o núcleo é responsável pelo acompanhamento pedagógico e avaliação de desempenho dos bolsistas. A função de orientador dos bolsistas é exercida pelo Coordenador do NAPNEE do IFMG Ouro Preto ou por um membro do núcleo indicado por ele, assegurando que o apoio oferecido esteja alinhado às diretrizes do programa e às necessidades dos estudantes atendidos.

É importante destacar que, no contexto do IFMG *Campus* Ouro Preto, o Núcleo de NAPNEE atende a toda a comunidade acadêmica, abrangendo desde os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio até os de nível superior e pós-

graduação. Isso implica que o bolsista, mesmo com formação de nível médio e com uma licenciatura em andamento, deve fornecer apoio a estudantes em diferentes níveis de formação, o que pode ser um desafio considerável.

Destacamos que alunos de licenciatura, embora estejam se formando para serem professores, não tem necessariamente formação para atender as necessidades específicas apresentadas pelos discentes. Assim, atuam como acompanhantes dos alunos em sala de aula e ajudam na realização de atividades. Essa escolha pode gerar desafios significativos, pois estudantes sem formação pedagógica podem ter dificuldades em adaptar suas abordagens para as necessidades dos alunos com deficiência.

Assim, a formação pedagógica e o conhecimento específico em educação inclusiva podem ser fundamentais para garantir um suporte de qualidade, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam acessar as oportunidades de ensino oferecidas pelas instituições.

### **3.2. O apoio aos alunos da rede estadual**

De acordo com a Resolução SEE nº 4.256/2020 que institui as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais afirma no Art.3º que os estudantes contemplados pela Educação Especial são os que apresentem as seguintes características:

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

Com base nessa ideia, as resoluções do estado buscam atender às necessidades desses estudantes, reconhecendo suas especificidades. Para isso, estabelecem critérios detalhados que permitem diferenciá-los, como, por exemplo:

II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2015)

A esses estudantes será ofertado o AEE, que segundo a mesma resolução em seu Art. 19 é realizado por meio da “[...] utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem”. Para isso, o estado de Minas Gerais mobiliza diversos profissionais conforme as necessidades educacionais dos estudados, com: o professor de AEE, que tem uma atuação mais centrada nas atividades da sala de recursos; o Tradutor intérprete de LIBRAS, atuando na comunicação de alunos surdos; o Professor de Apoio à Comunicação Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), acompanhando o estudante em sala de aula; o Guia-Intérprete, para alunos com surdocegueira, e o Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB), para os estudantes que necessitem de apoio para desenvolver atividades cotidianas como locomoção, higiene pessoal e alimentação (Minas Gerais, 2020).

Nosso foco é o Professor de Apoio identificado no cargo ACLTA. No Edital SEPLAG/SEE Nº 03/2023, de 31 de maio de 2023 que tratava sobre a contratação para professores e outros cargos efetivos realizado pelo estado de Minas Gerais, ao citar o cargo de professor de apoio para trabalhar na Educação Especial, a descrição do cargo exigida foi “[...] diploma de graduação devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura (Plena) em Educação Especial ou em Pedagogia, acrescido de certificado de pós-graduação em Educação Especial, expedidos por instituição de ensino superior credenciada.”. A Remuneração para uma carga-horária de 24h semanais estava definida como R\$ 2.350,49.

Já que esse mesmo edital exige uma formação em Licenciatura plena em Educação Especial, Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas de conteúdos da Educação Especial, pós-graduação em Educação Especial ou Inclusiva, ou no mínimo 160h de cursos na área da Educação Especial e/ou Inclusiva voltado para surdez, cegueira etc. Cujas funções são apoiar o processo pedagógico de escolarização de alunos com disfunção neuro motora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo acompanhar três alunos no mesmo ano de escolaridade e na mesma turma (EDITAL - SEPLAG/SEE Nº 03/2023).

Diante disso, destacamos que a formação exigida para o profissional de apoio que atuam em escolas estaduais é consideravelmente mais completa, visto que

destaca a formação específica em conteúdos que contemple a Educação Especial na perspectiva inclusiva em nível de graduação e pós-graduação. Portanto, consideramos que há um atendimento especializado acontecendo não só na sala de recursos como também dentro da sala de aula. Ressaltamos que estamos considerando apenas a formação especializada como fator favorável ao processo inclusivo, mas não temos dados que avaliam de fato que essa inclusão acontece de forma qualitativa, pois demanda uma investigação além do que se propõe essa pesquisa.

### **3.3. O apoio aos alunos da rede municipal**

De acordo com a Lei complementar nº 124/12 de 19 de setembro de 2012 cujo objetivo é regulamentar o AEE no âmbito da Rede Municipal de Ouro Preto – MG, o atendimento especializado é entendido como [...] o conjunto de serviços, atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente de forma a garantir o apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação (Ouro Preto, 2012, p.1). Nesse mesmo decreto foi criado o do cargo de “Monitor Educacional Especializado para atendimento do Programa Nacional de Atendimento Educacional Especializado, com jornada de 30 (trinta) horas semanais e vencimento equiparado ao cargo de Cuidador de Crianças”, cujas atribuições eram:

I. apoiar o processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla ou condutas típicas que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizada sua inserção em sala de aula, em todo período escolar; II. dar suporte ao aluno na execução das atividades pedagógicas (escritas, de movimento e outras) propostas pelo professor; III. dar atenção individualizada ao aluno nas atividades da vida autônoma e social, tais como: ajudá-lo a alimentar-se; ajudá-lo com os hábitos de higiene (troca de fraldas, usar o banheiro adequadamente); ajudá-lo no convívio social, promovendo o bem-estar da criança no ambiente escolar; IV. auxiliar o aluno a se locomover por toda a instituição de ensino na qual está matriculado, assegurando sua participação em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula; V. auxiliar o aluno a transpor eventuais barreiras de acessibilidade existentes; VI. auxiliar o aluno com o uso de equipamentos, mobiliários e recursos educacionais para acessibilidade da Rede Municipal de Ensino; VII. auxiliar o aluno em suas comunicações interpessoais; VIII. se responsabilizar por ministrar medicamentos em alunos que estejam sob tratamento durante o período escolar, segundo prescrição médica; IX. informar ao professor ou ao diretor da instituição, bem como aos responsáveis pela criança, qualquer tipo de alteração comportamental, física ou emocional que esta apresentar; X. informar-se, através do Núcleo de

Apoio à Inclusão - NAI/SME - sobre a deficiência apresentada pelo aluno que irá prestar apoio, bem como capacitando-se, se necessário, para o correto atendimento educacional especializado.

Como é possível observar, as funções demandadas pelo monitor exigem conhecimento no que diz respeito às necessidades específicas dos estudantes, como barreiras de comunicação e acompanhamento em atividades individualizadas, e extrapolam a relação pedagógica, na medida que incluem demandas como ministrar medicamentos. Contudo, a formação exigida era nível médio.

De acordo com o Decreto nº 6.492 de 11 de maio de 2022 que regulamentava a Lei Complementar Municipal nº 124, de 19 de setembro de 2012, para estabelecer critérios para análise das necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal de Ouro Preto – MG, os alunos público-alvo da Educação Inclusiva que teriam direito ao monitor seriam:

**I - Deficiência:** Considera-se aluno com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, desde que possua disfunção neuropsicomotora grave, quais sejam: **a) Deficiência Intelectual:** Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006); **b) Deficiência Física:** Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções; **c) Deficiência Múltipla:** Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física). **II - Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos níveis 2 e 3:** Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; **III - Altas Habilidades/Superdotação:** Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo o Edital ° 003/2021, o mais recente encontrado publicizado no site da prefeitura enquanto essa pesquisa foi construída, os candidatos a ser monitor de um

desse perfil de alunos deveria ter mais de 18 anos, ensino médio e disponibilidade de 30h semanais para atuar no cargo, com remuneração de R\$ 1.688,62. O principal objetivo dos monitores era apoiar o processo de escolarização de estudantes com deficiência múltipla ou condutas típicas, assistidos pela Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão, através do Núcleo de Apoio à Inclusão - (NAI/SME).

Conforme o Edital nº003/2021, o monitor tem a responsabilidade de auxiliar o aluno na execução de atividades pedagógicas, incluindo tarefas escritas, de movimento e outras propostas pelo professor. Além disso, deve oferecer atenção individualizada em atividades essenciais, como alimentação, higiene (troca de fraldas, uso adequado do banheiro) e socialização, garantindo o bem-estar da criança no ambiente escolar. No entanto, a amplitude dessas funções pode resultar em sobrecarga da jornada de trabalho e comprometendo a qualidade do suporte oferecido aos alunos. Além dos monitores, outros profissionais também desempenham um papel essencial na inclusão escolar, como intérpretes de Libras e professores de AEE.

Embora os monitores tenham a formação exigida de acordo com o Edital nº 003/2021, ou seja, ensino médio, eles não tem um aprofundamento na área da educação inclusiva, o que geralmente é parte do currículo de cursos superiores especializados dedicados a pedagogia e voltados para a Educação Inclusiva.

Tendo em vista essas informações, observa-se que a formação específica em educação inclusiva não é requisito para os monitores. Essa lacuna pode gerar desafios significativos no processo de inclusão escolar, dificultando a compreensão das especificidades de cada estudante e o uso adequado dos termos para se referir a eles.

Além disso, a falta de formação especializada compromete a capacidade do monitor em momentos de crises dos alunos, podendo impactar diretamente o desenvolvimento e o bem-estar. Sampaio e Sampaio (2009) destacam que a insegurança dos monitores ao lidar com o público-alvo da inclusão é uma queixa recorrente, evidenciando a necessidade de uma formação mais específica e estruturada, voltada a aceitação das diferenças, o respeito à singularidade. Essa insegurança nos leva a refletir sobre a capacitação, como apontado em um dos relatos apresentados no estudo: "Então, teoricamente, é perfeita a inclusão, a construção da cidadania, o respeito às diferenças, mas quem prepara o professor para isso?" (Sampaio; Sampaio, 2009, p. 108). O estudo também apresenta o depoimento de uma professora pós-graduada em educação especial, que destaca a necessidade de um conhecimento aprofundado sobre as deficiências e suas implicações pedagógicas:

[...] é conhecer mesmo deficiência, saber o que é, o que causa, saber como intervir de forma que realmente vá ajudar a essa criança a se lançar, quais são as dificuldades da criança que tem tal deficiência, quais são as adaptações que esse professor pode fazer na sala de aula, no seu plano, na sua rotina pra realmente favorecer a aprendizagem dessa criança (Sampaio e Sampaio, 2009, p.108).

A falta de conhecimento pode gerar falhas na comunicação entre monitores e alunos, impactando diretamente a experiência educacional dos estudantes. Monitores com formação adequada conseguem lidar com mais facilidades, conseguindo ajudar o aluno na evolução de suas dificuldades pessoais. Tornando a sua função mais inclusiva e eficiente.

Um destaque é que em 7 de fevereiro de 2025 foi publicado um decreto nº 8.710 de 07 de fevereiro de 2025, ele revoga o Decreto nº 6.492 de 11 de maio de 2022, que regulamenta a Lei Complementar Municipal nº 124, de 19 de setembro de 2012, para estabelecer critérios para análise das necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados na rede municipal. Depois disso, ainda não identificamos outro decreto publicado no sistema da prefeitura que o substituiu-se, logo, não há clareza na presente data de defesa deste trabalho quais serão as exigências para um aluno ter acesso ao monitor.

Uma semana depois dessa revogação, no dia 14 de fevereiro, segundo o Jornal Itatiaia, pais de alunos da rede municipal denunciaram a falta de monitores e a dificuldade de alunos com deficiência iniciarem o ano letivo. A prefeitura enviou uma nota ao jornal:

A Secretaria Municipal de Educação esclarece que os monitores estão em fase de contratação, seguindo os procedimentos necessários para admissão. Todas as solicitações de monitores serão atendidas para que o estudante tenha todo o auxílio necessário durante sua permanência na sala de aula. Além disso, é importante frisar que os alunos PCD's não são impedidos de frequentar as atividades escolares e que a inclusão destes estudantes acontece dentro das instituições independente dos monitores. Professores, pedagogos e diretores escolares são responsáveis por todos os alunos independente das necessidades individuais. A Secretaria Municipal de Educação reafirma o compromisso de garantir atendimento educacional especializado e está acompanhando a contratação dos profissionais. Em breve, todos os monitores estarão disponíveis (Renovato, 2025).

Diante dessa realidade, ressaltamos que se passaram mais de 10 anos da lei municipal que criou o cargo em 2012 e não houve alteração até o momento, bem como o último edital de seleção foi realizado em 2021, então, não há clareza de como esses profissionais estão sendo contratados nos anos seguintes a ele.

A prefeitura realizou um concurso para cargo efetivo em 2022 e de acordo com o edital nº 02/2022 de concurso público da educação do município de Ouro Preto – MG havia 1 vaga para professor de AEE, que deveria apresentar “habilitação para o exercício da docência e formação específica de nível superior ou pós-graduação na educação especial ou em educação inclusiva”, para o exercício de 30h semanais, com remuneração de R\$ 3.131,06. A quantidade pode ser considerada insuficiente, visto que a pesquisa de Costa e Mattos (2022) apontou que em 2022 o número de alunos atendidos era de 114 para apenas três salas de recursos disponíveis no município. O número certamente aumentou visto que a cada ano novos estudantes são matriculados na rede. Além do professor de AEE não encontramos outro cargo no edital 02/2022 para cargos efetivos que se referissem ao AEE (Ouro Preto, 2022).

### **3.3.1. Os desafios apresentados pelas monitoras de apoio municipais**

Nesse contexto, analisamos o documento proposto como avaliação diagnóstica às monitoras e monitor de apoio municipais em 01 de fevereiro de 2024, no curso de formação descrito no percurso metodológico. A partir das respostas das monitoras de apoio municipais a atividade avaliativa organizamos as respostas nas seguintes categorias: perfil dos estudantes que atendem e suas necessidades específicas; características do trabalho que as monitoras realizam; necessidades de formação apresentadas pelas monitoras. Os dados correspondem a respostas de 119 profissionais contratados pela prefeitura. Dentro os participantes respondentes havia uma cuidadora que descreveu acompanhar uma turma de 20 alunos na educação infantil, estes não foram contados por não se tratar de uma monitora de apoio. Portanto, consideramos 118 monitoras.

Ao analisarmos as respostas dadas a questão “Quantos estudantes você acompanha e qual é o perfil que ele apresenta, considerando a deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação?” Foi possível identificar que eles acompanham 126 alunos, entre estudantes da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. Sendo que oito monitoras acompanhavam dois alunos ao mesmo tempo. Nesse contexto, havia uma única monitora participante da pesquisa que estava contratada, porém ainda se encontrava sem aluno designado para o ano. Em relação ao perfil dos estudantes que contavam com monitor de apoio, os dados da

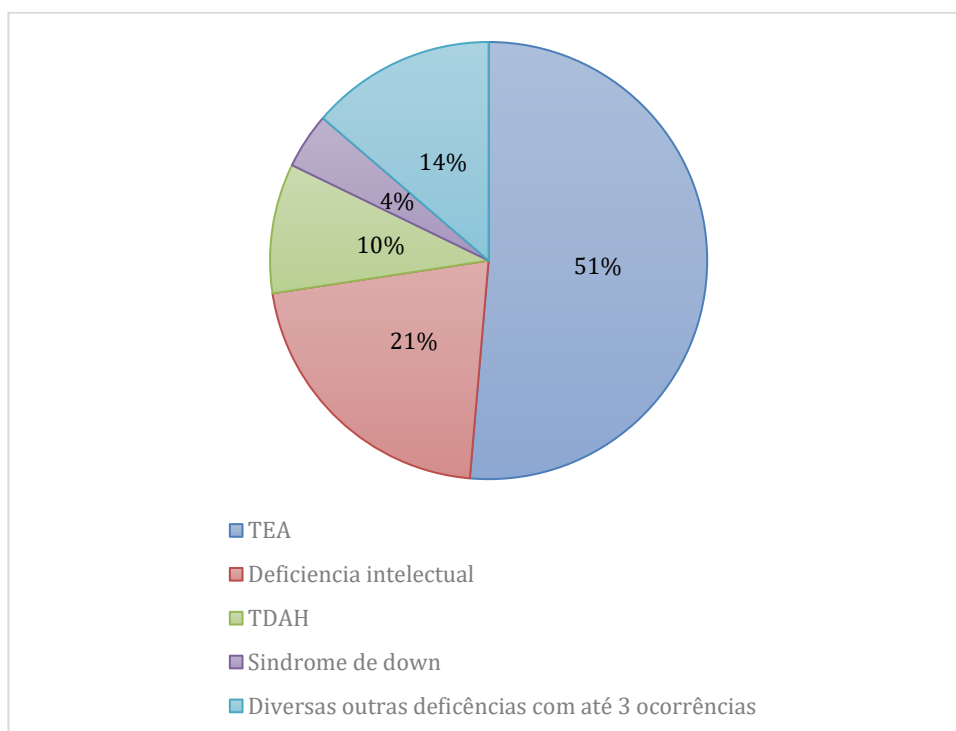
Tabela 1 apontam que há cerca de 25 laudos diferentes, sendo que há alunos com mais de um laudo descrito pelas monitoras:

**Tabela 1-** Perfil dos estudantes descrito pelas monitoras

<b>Laudos apontados pelas/os monitoras/es</b>	<b>Ocorrência</b>
Transtorno do espectro autista	75
Síndrome de Down	6
Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	14
Deficiência intelectual/retardo mental	31
Altas habilidades	1
Mielomeningocele (cadeirante)	2
Deficiência auditiva	2
Paralisia	2
Bipolaridade	1
Distrofia muscular de duchenne	1
Glaucoma	2
Baixa visão	2
Osteogenese imperfeita II (ossos de vidro - cadeirante)	1
Paralisia cerebral	1
Microcefalia	1
Deficiência física	1
Craniossinostose	1
Hidrocefalia	1
Falha óssea	1
Chiari II	1
Siringomielia	1
Epilepsia	3
Nanismo	1
Transtorno global do desenvolvimento	3
Fibromialgia	1
Deficiências múltiplas	1

**Fonte:** Autoria própria (2025).

Essa tabela não considerou laudos de TEA e TDAH que elas descreveram que os alunos estavam em situação de investigação de possíveis laudos. Tais dados corroboram a pesquisa de Costa e Mattos (2022) que apontava uma diversidade de laudos. Ressaltamos que os dados das pesquisadoras eram oriundos de relatórios de registros dos alunos. Já os dados que estamos apresentando vem de uma avaliação em um momento de formação desenvolvido antes do ano letivo começar, logo, o número de alunos atendidos e seu perfil pode ter sofrido mudanças ao iniciarem as atividades em aula. Dos laudos descritos pelas monitoras filtramos as ocorrências apresentadas no gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1:** Descrição de laudos feita pelas monitoras

**Fonte:** autoria própria, 2025.

O gráfico reforça os dados apontados por Costa e Mattos (2022) que indicavam que há uma ocorrência significativa de alunos dentro do TEA, sendo 51% dos laudos; em seguida alunos com deficiência intelectual, sendo 21% dos laudos; seguidos de 10% de laudos de TDAH; 4 % de laudos de Síndrome de Down; e 21% de diversos laudos que foram citados de uma a três vezes, como baixa visão, deficiência auditiva, entre outros citados na tabela 1, anteriormente.

Em relação às necessidades específicas que as crianças apresentam, as profissionais apontam aspectos como necessidade de apoio com atividades escolares, acompanhamento para refeições e ida ao banheiro, apoio com a locomoção, suporte para lidar com sensibilidade sensorial, estratégias para melhorar a interação social e as rotinas, adaptação do ambiente, repetição de leituras e textos para que retomem os conhecimentos trabalhados em sala. Além dessas, elas descrevem outras ações que estão relacionadas a atividades de contraturno dos alunos como terapias multidisciplinares, medicação, presença dos familiares etc.

Diante da realidade do trabalho das monitoras, elas descrevem que efetuam atividades relacionadas ao acompanhamento constante dos alunos em tarefas escolares e demais vivências na escola (alimentação, higiene, socialização entre outras). Como

exemplo dessas atividades apresentamos a fala da Monitora 15 que acompanha dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja idade e o anos que estão na escola não foram especificados:

*A rotina do trabalho que realizo com os estudantes consiste em acompanhá-los desde a entrada da escola, o início das aulas (com atividades pedagógicas, que são variadas e seguem o planejamento e PDI da professora); as rotinas de higiene pessoal, (auxiliando os estudantes a escovar os dentes, ir ao banheiro) e na alimentação. Além disso, também os acompanho durante os períodos de atividades de lazer, seja na sala ao parquinho, assistir desenhos, contar histórias e acompanhar a leitura (Monitora 15)*

Nessa fala podemos perceber a multifuncionalidade do trabalho exercido, fazendo-nos a refletir sobre a importância da personalização do atendimento individual adaptado à necessidade de cada aluno e a real função de uma monitora de apoio.

A relação de um trabalho entrelaçado com a multifuncionalidade das monitoras foi algo que ficou evidente na fala de grande parte delas. Vale a pena destacar o relato da Monitora 27 que acompanha um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental com TEA, nível 3, cujo relato traz uma atribuição nova em relação as que já foram citadas. Segundo ela, seu trabalho envolve: *“Auxílio no vínculo mais específico a escola com o aluno, na confecção de atividades específicas [...]”* (Monitora 27)

Ainda que o aluno esteja inserido no ambiente escolar, é a monitora quem se responsabiliza por adaptar as atividades dos alunos. Além disso, a falta de apoio de alguns professores no trabalho conjunto aos monitores é um assunto a ser discutido, pois é recorrente nos relatos, indicando a necessidade de uma reflexão sobre a colaboração entre esses profissionais para garantir a efetividade do trabalho inclusivo.

Outro relato que sustenta a polêmica sobre a ausência desse professor de apoio, é o da Monitora 23 que acompanha uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental, com idade de 9 anos e com mielo meningocele (cadeirante). Esse relato traz consigo uma problemática no que tange a ideia de que uma escola é um espaço de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos estudantes. Durante o momento de fala da monitora, foi relatado o seguinte:

*[...] meu acompanhamento é domiciliar, devido as comorbidades da aluna e não autorização médica para estar na escola. Portanto, vou para a escola, pego as atividades que a professora regente me passa de toda semana, faço os trabalhos lúdicos para repassar a aluna de acordo com o que a professora me passa [...] através de algumas outras atividades jogos e músicas trabalho com ela a estimulação do movimento do braço direito[...]* (Monitora 23)

O relato dessa monitora demonstra seu comprometimento em garantir que a aluna tenha um aprendizado de qualidade e inclusivo. E essa inclusão só é possível devido as adaptações realizadas por ela, buscando atividades lúdicas, por intermédio de músicas e jogos. Porém, evidencia o problema de uma escola que não se preparou adequadamente e não é um espaço adequado para recebê-la em sua atual situação. Entendemos que o papel de adaptação de atividades corresponde ao trabalho do AEE em parceria com professores regentes.

### **3.3.1.2 Relato das Monitoras sobre a formação acadêmica e pedagógica**

Quando abordamos a formação acadêmica, a maioria das monitoras apresentam somente o Ensino médio e destacam a necessidade de uma preparação adequada para lidar com os alunos sob a visão da educação inclusiva, enfatizando, sobretudo, a compreensão das necessidades específicas dos estudantes que acompanham. Ao responderem sobre “O que você considera que precisa aprender para desenvolver seu trabalho com qualidade ao longo do ano?”, 115 monitoras, ou seja, aproximadamente 100% delas, responderam que precisam de formação voltada para educação inclusiva, evidenciando quererem aprender mais sobre TEA, deficiências em geral e formas de adaptar atividades para seus alunos. Nove monitoras indicaram que procuram formação por conta própria, sendo que cinco apontaram fazer cursos e pesquisas sobre temas da inclusão, duas cursavam Pedagogia, uma fazia curso superior na Educação Especial e uma fazia uma pós-graduação em Educação Especial. Portanto, as monitoras destacam como se sentem despreparadas para o trabalho árduo e desafiador que enfrentam diariamente na tentativa de atender as necessidades formativas dos estudantes.

Essa necessidade de formação fica evidente na fala da Monitora 38 que acompanha dois alunos, um de 13 anos com deficiência intelectual e está no 7º ano e a outra aluna que tem baixa visão e deficiência intelectual e está no 7º ano, ambos do ensino fundamental. Ela relatou que:

*Primeiramente sinto falta de formação para aprender melhor sobre a necessidade dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado. Reuniões onde podemos conversar sobre o avanço ou sobre o que podemos fazer para que o aluno consiga ter um avanço significativo. As capacitações são necessárias sempre para expressarmos nossas dificuldades no dia a dia. (Monitora 38)*

De forma complementar ao relato dela, a Monitora 56 nos diz que:

*Em primeiro lugar, mais curso de capacitação para que possamos entender melhor sobre nossos alunos, sobre como podemos agir em determinadas situações que acontece no nosso dia a dia. Queria também que outros profissionais da instituição tivesse um encontro para que pudesse entender também sobre a educação inclusiva. Nos cursos de capacitação presença de um especialista também seria interessante, um trabalho de qualidade. Necessita principalmente de apoio de todos, na instituição pois é o que é mais difícil para se entender. (Monitora 56)*

A percepção da monitora reforça a importância da capacitação contínua e de orientações práticas essenciais para atender às necessidades individuais de cada estudante. Essa perspectiva também é destacada no trabalho de Sampaio e Sampaio (2009, p. 120), que afirma:

[...] é notório o sentimento de desamparo na fala das professoras entrevistadas, o que vem corroborar a importância desta interface entre saúde e educação, não só no acompanhamento das crianças, mas também para atuar junto ao professor, valorizando sua participação nessa equipe interdisciplinar devido a sua experiência pedagógica, mas oferecendo um espaço de escuta das possíveis dificuldades vivenciadas diante das implicações emocionais que a convivência com a deficiência pode trazer.

A pesquisa dos autores Sampaio e Sampaio (2009) destaca um aspecto que a Monitora 38 evidenciou em seu relato: a importância de encontros regulares para acompanhar e compartilhar ideias, discutir o desenvolvimento dos alunos e criar um espaço para expressar sentimentos e desafios. Esses momentos permitem, ainda, a busca por soluções eficazes para aprimorar o trabalho diário. Das 118 monitoras, 22% apontaram a necessidade de receberem mais apoio e participação, seja ele dos professores regentes, da escola, da rede municipal ou da família. Se sentindo, por vezes, isolados no processo de inclusão dos alunos.

Entre os principais temas sugeridos pelas monitoras para uma possível formação, destacam-se aqueles relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

As declarações mais impactantes vêm das monitoras 20 e 3, que ressaltam a necessidade de formação específica para atuar com estudantes autistas. Onde destacam a importância de aprender estratégias eficazes para estimular o desenvolvimento desses alunos em sala de aula. A Monitora 20, que acompanha um aluno de 4 anos com TEA, compartilhou: *“formação para saber lidar mais com crianças autistas, atividades pedagógicas, recursos que estimulam melhor o desenvolvimento dele na sala de aula”*. (Monitora 20)

Já o relato da Monitora 3 que acompanha um aluno de 3 anos com TEA e está no maternal, fala que:

*Preciso de uma especialização mais específica nessa área do autismo. Gostaria que a escola realizasse mais atividades de inclusão, pois nem sempre são tão inclusivas. Precisaria de um apoio maior da professora, quanto a realização das atividades (Monitora 3).*

Os relatos das monitoras evidenciam a urgência de uma formação mais específica para aquelas que atuam diretamente com os alunos, especialmente os com TEA. Além disso, se destaca a necessidade de uma reorganização escolar baseada em conhecimentos técnicos sobre metodologias, abordagens pedagógicas e recursos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança autista, garantindo um ensino que contemple a diversidade.

[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (Mantoan, 2003, p.47)

Embasando nessa situação de Mantoan (2003) e fez necessário atuação conjunta entre o professor e o monitor para o estabelecimento de um ensino inclusivo e uma educação de qualidade para o estudante. Porém, a partir de alguns relatos podemos visualizar que não há esse trabalho em equipe. Um exemplo disso é o relato da monitora 37 que acompanha um aluno de 6 anos, com transtorno do desenvolvimento intelectual e epilepsia e está no 1º ano do ensino fundamental. De forma enfática, ela diz que:

*Preciso de formação para lidar com intermediação entre aluno e professor. Preciso de orientação para fazer relatórios, preciso de orientação mais específica para preencher o diário de bordo. Mais reuniões entre escola, monitor e pais para falar sobre o desenvolvimento do aluno. Capacitação específica em cada deficiência. (Monitora 37)*

A fala dela, juntamente da Monitora 43 que acompanha um aluno de 13 anos com TDAH e está no 9º período, deixam claro que há um problema entre a relação interpessoal e o aluno. Segundo a Monitora 43:

*Preciso ser mais paciente com os professores que ignoram o aluno, pois isso me causa um desconforto enorme, continuar a formação para entender mais afundo sobre a deficiência intelectual, mais empenho da*

*escola para que os alunos tenham acesso a parte pedagógica com qualidade. Visualizar com mais frequência artigos acerca de como trabalhar mais efetivamente com as diferentes deficiências, como fisiologicamente a deficiência funciona e como intervir e convocar professores regentes para formação como essa (Monitora 43).*

Essas monitoras destacam pontos críticos sobre a atuação de alguns professores, apontando que a falta de paciência e aceitação de alguns professores em relação aos alunos, tornando-os invisíveis, comprometendo a efetivação da educação inclusiva ao ignorá-los, causando grande desconforto. Ressaltam a necessidade de mais investimentos na capacitação dos professores regentes, para que eles se tornem aptos a lidar com as diversas deficiências, não apenas em termos pedagógicos, mas também no entendimento fisiológico das condições dos alunos, para poder intervir adequadamente.

Além disso, há necessidade de fornecer uma formação para lidar com alunos agitados, agressivos e outros contextos que muitas das vezes não são pedagógicos. O relato das monitoras 45 e 26, descrevem essa questão.

A fala da monitora 45 que acompanha um aluno de 5 anos com TEA, e está no 2º período, disse que:

*Eu preciso de aprender mais como acalmar ele na hora que ele fica agitado, porque na hora da agitação ele se joga no chão, chora e grita bastante, acho que o modo que a gente faz de ficar tentando convencer ele nessa hora com as coisas é bem ruim, pois ele não aceita nada, aí deixando ele meio de lado ele acalma e levanta aí já vem os carinhos, beijos e abraços (Monitora 45).*

De forma complementar, a fala da monitora 26 que acompanha um aluno de 6 anos com TEA, TDH e deficiência intelectual e está no 1º anoº do ensino fundamental, ressalta que:

*[...] O aluno por ser agressivo e pela maioria das vezes não tomar corretamente a medicação, tenho que ficar controlando e até mesmo segurando para que, ele não agrida os colegas e até mesmo professora. Quando o aluno está muito agitado é difícil de manter ele dentro de sala, quando acontece estes episódios tento distraí-lo com brincadeiras didáticas no pátio ou biblioteca (Monitora 26).*

Essas falas trazem reflexões importantes sobre a necessidade de uma formação que vá além da acadêmica, preparando as monitoras para lidar com pessoas de maneira sensível e eficaz. Além disso, evidenciam a importância de um ambiente acolhedor, que ofereça suporte adequado às profissionais que enfrentam desafios complexos diariamente, muitas vezes sem a assistência necessária.

### 3.3.1.3 Relato das Monitoras sobre estrutura de trabalho

Quando abordamos sobre a estrutura de trabalho, as monitoras compartilham sobre as condições de trabalho oferecida, recursos disponíveis, desafios e dificuldades. A partir dessa realidade percebemos na estrutura organizacional escolar, exercendo impactos significativos na aprendizagem dos alunos.

Elas apontam desafios em não saber como educar pedagogicamente as crianças monitoradas, especialmente os alunos autistas. Diante disso, reivindicam da escola um suporte pedagógico específico para as monitoras, enfatizando a necessidade de profissionais com formação em pedagogia que possam oferecer o apoio necessário para um atendimento mais adequado aos estudantes. Isso fica muito evidente quando ouvimos relatos como a Monitora 19 que acompanha um aluno de 9 anos com TEA, que nos diz:

*[...] Sinto falta do apoio do pedagogo com projetos que amplia a inclusão no momento escolar, a falta de materiais para que não precisemos ficar tirando do nosso bolso. informações de como lidar com informações que chegam de casa da criança e a escola ignora, acabando deixando decisões importantes para a vida do aluno de lado. Sinto falta principalmente de um capacete de proteção para o aluno para que eu me sinta mais segura (Monitora 19).*

Essa fala nos traz várias questões: a primeira é sobre a falta de apoio do pedagógico, que dificulta a efetivação da inclusão e compromete a intermediação entre professores e alunos; além disso, evidencia a necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte desse profissional, tanto no desenvolvimento de projetos que promovam a inclusão quanto na orientação das monitoras sobre como lidar com desafios do dia a dia; a ausência desse suporte também resulta na falta de encaminhamentos adequados para questões importantes trazidas pelas famílias, deixando decisões essenciais para a vida do aluno sem a devida atenção da escola. Candau (2020, p.13), ressalta que é “[...] importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultura das culturas escolares.

Quando a escola e seus profissionais não oferecem o apoio necessário às monitoras e aos alunos, torna-se evidente que o ambiente escolar idealizado na citação de Candau ainda está distante de se concretizar. Essa ausência de suporte transforma a

escola em um espaço cada vez menos favorável para esses estudantes, dificultando sua inclusão e desenvolvimento.

A fala da monitora 47, que acompanha um aluno de 8 anos com paralisia, TDAH, deficiência intelectual grave e atraso no desenvolvimento global, evidencia que a falta de apoio também é uma realidade em escolas que possuem infraestrutura adequada para receber esses alunos. No entanto, mesmo com a estrutura física, a ausência de suporte pedagógico e profissional ainda representa um grande obstáculo. Sobre essa questão, a monitora afirmou: *Eu necessito de mais apoio na sala do AEE que não está funcionando mais e onde que o aluno desenvolvia mais com facilidades e a mais dificuldades que tenho muito pouco apoio, desenvolvo da sala de aula e fora também (Monitora 47).*

A estrutura nas escolas em pleno funcionamento é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos e a ausência do AEE evidencia que o direito ao atendimento especializado pode estar sendo negado ao estudante. Conforme relatado pela monitora, esse ambiente não é apenas favorável para integração de alunos com deficiência, mas também promovem a valorização da diversidade incentivando o respeito e a empatia entre os estudantes. Além disso, a presença de profissionais qualificados e o apoio pedagógico adequado são essenciais para garantir que os alunos recebam o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar (Mantoan,2003, p.34).

No entanto, apesar da importância de uma estrutura escolar organizada, as monitoras também apontam desafios significativos, como a ausência de materiais adequados, que impactam diretamente na qualidade do suporte oferecido aos alunos com necessidades educacionais específicas. As monitoras 25 e 26 confirmam esse fato, monitora 25 que acompanha um aluno com TEA:

*Seria interessante se a escola tivesse um material para trabalhar e desenvolver as crianças, pois o que acompanho tem muito atraso, principalmente em fala e coordenação motora. E saber como agir no momento das crises, ter mais capacitação no momento das crises, ter mais capacitação para podermos ser melhores para eles (Monitora 25).*

Em complemento a isso, a monitora 26 que acompanha um aluno de 6 anos com TEA E TDAH, fala que:

*[...] A escola poderia oferecer materiais específicos para serem trabalhados com as crianças especiais, digo materiais didáticos que possam trabalhar a coordenação motora e o desenvolvimento para melhorar o aprendizado. Confesso que tenho dificuldade para lidar com meu aluno no momento que ele tem crise, considero que preciso de mais curso de formação de educação especial (Monitora 26).*

Nessa perspectiva, 12% das monitoras apontaram a necessidade de terem mais recursos para atuar com os alunos, sendo eles jogos, materiais adaptados, tecnologias etc. É crucial que oferta de materiais didáticos adaptados e específicos para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas das crianças com deficiência seja garantido. A falta de preparação adequada impacta diretamente na atuação das monitoras. Um ponto que merece destaque é o relato do despreparo e da insegurança diante dessas situações, evidenciando novamente a necessidade de uma formação específica para o manejo adequado desses episódios.

Todas essas questões aqui levantadas, junto com os problemas estruturais nos ambientes de trabalho nos levam a questionar sobre a política de educação inclusiva ofertada na rede municipal de Ouro Preto, pois há indícios nos relatos das monitoras que o processo de inclusão dos alunos está centrado no trabalho delas, sem formação especializada e improvisando a partir do esforço pessoal. Evidência, portanto, a necessidade de ampliar o acesso ao AEE em todas as escolas que têm alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades, para que essa monitora componha a equipe do AEE e não seja a única pessoa focada do apoio a criança.

Na fala da monitora 113 que acompanha um aluno de 14 anos com deficiências múltiplas e está no 9º período, fica claro esse problema em seu trabalho. Essa monitora nos relata que:

*Preciso de mais informação e conhecimento para atender melhor o aluno, já que é um trabalho exaustivo sem muito reconhecimento onde o aluno sempre é seu e não da escola. Falta valorizar mais esse profissional com mais ajuda psicológica capacitação. É uma profissão que exige muito de nós não é justo você não conseguir tomar um café porque o professor não aceita ficar com o aluno em sala por 15 minutos. olha, a um preconceito muito grande desses profissionais onde alguns não aproximam do aluno (parece ter medo) nojo sei lá. nós que seguramos e apoiamos esse aluno em sala. Faltou uma capacitação para esses profissionais também. É uma luta diária onde você e o aluno vence a cada dia (Monitora 113).*

A fala destacada chama atenção principalmente sobre a sobrecarga emocional e profissional que os monitores enfrentam em seu dia a dia, tornando-os desmotivados pela responsabilidade excessiva e principalmente pela desvalorização do seu trabalho. Fazendo-nos a refletir que é necessária uma política de cuidados voltados para os monitores, com apoio psicológico, suporte no dia a dia para poder fazer pequenas pausas como ir ao banheiro, dentre outras atividades.

O relato da monitora 65 que acompanha um aluno de 10 anos com distrofia muscular de Duch Enne, coloca em questão a forma que estamos lidando com essas profissionais. A monitora 65 nos relata que “*Não me sinto segura para tratar as questões emocionais do aluno, ele apresenta muitas crises de choro e nem eu e nem a direção da escola conseguimos estabilizar a situação, a mãe disse que é normal, mas é uma coisa que me deixa em quieta, apreensiva*” (Monitora 65).

A formação dos monitores de apoio deve ser algo que precisa ser levado a sério, pois os monitores e todo o núcleo escolar pode ocorrer várias situações que o aluno necessite de apoio emocional, e por falta de formação e despreparo, muitos não sabem como agir e acarretando atitudes que pode vir a piorar o quadro do aluno, principalmente em situações de crise.

Por fim, vale a pena reforçar que a melhoria das condições de trabalho das monitoras está diretamente à oferta de formação adequada. Esse aspecto é essencial para que possam atuar com mais segurança e eficácia no acompanhamento dos alunos. A esse respeito, a monitora 104, que acompanha um aluno de anos, não verbal, com TEA, no maternal, compartilhou sua experiência:

*Precisamos de mais cursos de capacitação para aprendermos melhor a lidar com as certas situações e cotidiano. De mais apoio dentro das nossas instituições em que trabalhamos. Seria ótimo termos cursos de formação específica na área para sabermos lidar até com as pessoas que convivemos ao nosso ambiente de trabalho que fazem julgamentos e acham que sempre tem razão. (monitora 104).*

Portanto, diante das diversas funções que esse profissional pode desempenhar, torna-se essencial definir com mais clareza seu papel e investir em sua formação. A ausência de preparo adequado perpetua a exclusão e, conforme destaca Mantoan (2017), é comum que estudantes sejam encaminhados para outros profissionais considerados "especializados", reforçando a segregação. No entanto, a escola inclusiva deve partir da premissa de que a diversidade é inerente ao ambiente escolar. Assim, não se deve pensar em salas separadas, uma para alunos com deficiência, atendidos por

especialistas, e outra para aqueles considerados dentro da norma, mas sim em um espaço verdadeiramente acessível a todos, onde a aprendizagem ocorre de forma integrada e colaborativa.

A sala de aula inclusiva é um espaço diverso, onde vários desafios podem advir ao atendimento dos alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades. Faz parte de um contexto mais amplo que também envolve questões de gênero, raça e classe social. Diante disso, é fundamental uma formação adequada, que atenda com qualidade os estudantes e que os profissionais da educação sejam reconhecidos como agentes essenciais nesse processo, compreendendo a importância da Educação Inclusiva e, dentro de suas funções, aprofundando-se nesse tema. No entanto, mais do que apenas conhecimento, é imprescindível valorizar esses profissionais muitas vezes invisibilizados, que desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e acessível para todos os alunos.

Conforme apontam Metzka, Oliveira e Klinger (2022), a parceria entre o profissional de apoio escolar, o professor regente e a escola são essenciais para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja, de fato, inclusivo. No entanto, como evidenciado nos depoimentos analisados, a realidade está distante dessa perspectiva, pois a ausência de capacitação específica e de suporte institucional sobrecarrega esses profissionais, tornando-os frágeis, sem apoio pedagógico e emocional, tornando a inclusão um desafio diário, muitas vezes baseado no esforço individual e improvisação.

Essa precarização do trabalho dos monitores reflete uma problemática maior: a fragilidade das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Como destaca Neto (2009 *apud* Metzka, Oliveira e Klinger, 2017), ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, uma vez que fatores como falta de políticas estruturadas, pressão corporativa e desinformação contribuem para a perpetuação de um modelo excludente.

Diante desse cenário, faz-se necessário um compromisso real por parte das autoridades educacionais para a implementação de medidas que assegurem a valorização e o preparo adequado desses profissionais. Como apontam Nunes e Fernandes (2022, p. 192), as transformações na educação muitas vezes são fruto das lutas assumidas pelos próprios profissionais em defesa de melhores condições de trabalho e de um serviço de qualidade. Dessa forma, garantir a formação especializada para os monitores, oferecer suporte contínuo e estruturar políticas públicas eficazes são

passos fundamentais para consolidar a inclusão como um direito de fato e não apenas de discurso.

Por fim, de acordo com Metzka, Oliveira e Klinger (2022, p. 8), somente a partir de ações concretas será possível garantir que a inclusão escolar ocorra de maneira justa, equitativa e respeitosa, reconhecendo a diversidade como um valor essencial para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente acessível a todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, consideramos que as redes de ensino de educação básica públicas de Ouro Preto têm caminhos diferentes de promoção do trabalho dos profissionais de apoio. Podemos observar que no nível municipal os monitores são servidoras temporárias, no nível estadual professores de apoio são servidores temporários ou efetivos, e na rede federal eles não tem vínculo empregatício, são estagiários que recebem bolsa. Em nível municipal, há o menor nível de formação, sendo exigido nível médio, não é exigida especialidade, ainda que no edital ele seja intitulado monitor especializado. Inclusive, uma das demandas apresentadas pelas monitoras que atuavam em 2024 na rede municipal era de formação específica para atender as necessidades específicas dos alunos que acompanham.

A rede federal não exige especialização, mas o estagiário tem que estar matriculado em uma licenciatura. Enquanto a rede estadual é a que tem maior exigência no nível de formação, sendo que o profissional que tem prioridade no cargo é para licenciado e com formação especializada em Educação Especial e Inclusiva. A rede municipal se destaca pela sobreposição de funções, visto que o profissional de apoio acumula ações de nível pedagógico e de cuidado com higienização e alimentação, caso o estudante demande. Já a rede federal e a estadual separa o acompanhamento pedagógico do cuidado.

Portanto, é evidente que os alunos recebem acompanhamento diferentes ao longo da sua inclusão na educação infantil até o ensino médio, sendo que nesse último nível da educação básica o atendimento muda se ele for aluno da rede municipal ou federal presente no município. Isso acontece pois não há uma regulamentação clara sobre a atuação desses profissionais.

Também há evidências nessa pesquisa que falta um trabalho mais colaborativo entre os profissionais de apoio, professores regentes, supervisão pedagógica e o AEE. Os relatos das monitoras do município indicam um exercício constante de improviso e esforço pessoal por parte delas, com clara necessidade de formação e orientação sobre o trabalho que exercem. Elas acompanham, elas cuidam, elas realizam apoio pedagógico e adaptações, evidenciando uma sobrecarga de funções e, por consequência, um prejuízo na qualidade do processo inclusivo. Comparado ao trabalho desenvolvido na rede federal e estadual, o município, desde a lei de 2012, não avançou significativamente na oferta de atendimento educacional especializado, e o

número de alunos que necessitam dele só vem aumentando. Falta comprometimento com a política de inclusão.

Destacamos que a questão a demanda para formação é ampla, certamente não é restrita aos monitores, apresentando uma demanda que pode sugerir parcerias entre as redes de educação básica do município e as instituições de ensino superior da cidade e região.

No âmbito nacional, O Mec em 1º de julho de 2024 criou uma portaria nº 41, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) que institui o Grupo de trabalho com a finalidade discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar. Assim, indica uma possibilidade de modificações futuras na legislação com vistas a definir as especificidades do cargo, o que pode favorecer que os estudantes tenham uma continuidade na forma como serão acompanhados no processo de inclusão escolar.

Essa experiência de pesquisa reforçou minha percepção sobre a importância da interdisciplinaridade e formação continuada para todos os profissionais da educação. Além disso, trouxe reflexões sobre a necessidade de políticas educacionais que garantem não apenas a presença de alunos com deficiência nas escolas, mas também condições efetivas para sua permanência e aprendizado. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para minha formação acadêmica e profissional, ampliando minha visão sobre o papel do professor na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, essa pesquisa pode contribuir para compreensão dos desafios da promoção da Educação Inclusiva no município de Ouro Preto -MG, como também pode indicar a realidade de outras cidades e redes. Como caminhos futuros entendemos que é importante aprofundar na compreensão dos processos inclusivos promovidos pelas redes de educação básica do município com vistas a promoção de formação adequada e parcerias entre as redes para fortalecimento da qualidade da Educação Inclusiva exercidas por elas.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; VICENTE IZIDORO, R.; TAVARES DO AMARAL, C. . A Máquina Humana e Seus Recursos: o Ledor Como Artefato à Pessoa com Deficiência Visual. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3662>. Acesso em: 01 de mar. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. **Nota Técnica nº 35/2016/DPEE/SECADI/SECADI**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40361-not-tec-035-2016-dpee-secadi-mec-pdf-1&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40361-not-tec-035-2016-dpee-secadi-mec-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) . Acesso em: 22 de jan. 2025.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 5 de mar. 2025.

CARVALHO, Wilma Pinheiro de et al. **O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DEFICIENTES AUDITIVOS**. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto Federal Goiano *Campus Hidrolândia*, Hidrolândia - GO, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2968> . Acesso em: 10 de jul. 2023

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e023>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e023>. Acesso em: 04 de set. 2024.

COSTA, Ana Maria Abreu; Mattos, Layla Júlia Gomes. UM MAPA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE OURO PRETO-MG. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 928 - 940 set-dez de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69701>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

FERREIRA, Thays Rocha Brandão. **A educação inclusiva mediada por tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial no IFMG** - Campus Ouro Preto por consequência da pandemia de COVID-19, Ouro – Preto, MG, 2022.

FERREIRA, Thays Rocha Brandão; MATTOS, Layla Júlia Gomes. A Educação Inclusiva Mediada por Tecnologias Digitais por Consequência da Pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, e1941, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.194>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

FERREIRA, Windy B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** /. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Madson Márcio de Farias; MONT'ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. A necessidade de uma nova reformulação da Lei de Inclusão no tocante às especificidades do profissional de apoio escolar no processo inclusivo. *ID online Revista de Psicologia*, v. 14, n. 53, p. 1-15, 2020. DOI: 10.14295/idonline.v14i53.2907. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2907>. Acesso em: 22 de jul. 2023.

MACHADO, Rosangela; MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação e inclusão: entendimento, posições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Campinas: 2017. Disponível em: <[grmb,+art-03-inc.soc.v8-n2-art-03 \(1\).pdf](#)>. Acesso em: 02 fev de 2025

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2015. Epub.

MANTOAN, Maria da Glória G. **A educação inclusiva: história, desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. – 8. ed. – [2. Reimpr.]. - São Paulo: Atlas, 2018.

METZKA, N. R. M.; OLIVEIRA, R. R. de; KLINGER, E. F. Performance and preparation of support professionals in basic education in Brazil. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 11, n. 16, p. e518111638494, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.38494>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38494/31903>. Acesso em: 26 de jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PORTARIA No - 243, DE 15 DE ABRIL DE 2016**. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em 24 de jul. de 2023.

NUNES, I. M.; FERNANDES, M. A. S. Fragmentos de uma narrativa em curso sobre o profissional de apoio pedagógico na Educação Especial. **Revista Espaço Pedagógico**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 177-196, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.12979>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12979>. Acesso em: 26 de jul. 2023.

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: 04 fev. de 2025.

OURO PRETO-MG. **DECRETO Nº 8.710 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2025**. Disponível em: <https://www.ouropreto.mg.gov.br/transparencia/diario-publicacoes/3633>. Acesso em: 02 fev. de 2025.

OURO PRETO-MG. **PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO – EDITAL Nº 003/2021**. Disponível em: [https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2021/04/14172356/edital\\_pss\\_ouro\\_preto\\_mg\\_educacao\\_2021-1.pdf](https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2021/04/14172356/edital_pss_ouro_preto_mg_educacao_2021-1.pdf). Acesso em: 02 fev. de 2025

PASSOS, Marlene; LAMONIER, Maria Regina. **A educação inclusiva: uma análise do movimento e suas implicações para a escola**. 2003. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/dissertacao\\_Adriana.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/dissertacao_Adriana.pdf). Acesso em: 05 de mar. 2025

PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha. **Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16501>. Acesso em: 09 de jul. 2023.

RENOVATO, Matheus. Pais denunciam atraso na contratação de profissionais da educação em Ouro Preto. 14 de fevereiro de 2025. **Itatiaia Ouro Preto**, Ouro Preto – MG, 2025. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/ouropreto/2025/02/14/pais-denunciam-atrasos-na-contratacao-de-profissionais-da-educacao-em-ouro-preto>. Acesso em: 01 de fev. 2025

SAMPAIO, CT; SAMPAIO, SMR. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85- 232-0915-5. **Available from SciELO Books**. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hs> . Acesso em: 10 mar. de 2025.

SOUZA, Antônio Flávio Barbosa de; MANTOAN, Maria da Glória G. Educação inclusiva: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, 20(61), 409-428, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hs> . Acesso em: 10 mar. de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Brasil:

UNESCO, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de mar. de  
2025