

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – PROPEPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

WENDEL DE BRITO SILVA

PROFISSIONAIS DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE REVISÃO
SOBRE PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

UBERLÂNDIA-MG

2025

WENDEL DE BRITO SILVA

**PROFISSIONAIS DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE REVISÃO
SOBRE PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de pesquisa: Práticas docentes na Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas

UBERLÂNDIA-MG

2025

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38p Silva, Wendel de Brito.
Profissionais de apoio na educação básica: um estudo de revisão sobre práticas, estratégias e desafios / Wendel de Brito Silva. – Uberlândia (MG), 2025.
146 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas.
Inclui produto educacional.

1. Educação inclusiva. 2. Educação básica. 3. Aprendizagem – Avaliação. 4. Professores. 5. Formação continuada. I. Freitas, Henrique Campos. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

WENDEL DE BRITO SILVA

**PROFISSIONAIS DE APOIO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM
ESTUDO DE REVISÃO SOBRE
PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E
DESAFIOS**

Dissertação/Produto apresentado ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de Uberaba,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 17/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **HENRIQUE CAMPOS FREITAS**
Data: 17/10/2025 15:57:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Dr. Henrique Campos Freitas
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE**

Documento assinado digitalmente
 **MAYRA NATANNE ALVES MARRA**
Data: 17/10/2025 16:26:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof.ª. Dr.ª. Mayra Natanne Alves Marra
Instituto Federal do Triângulo Mineiro
– IFTM**

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO BARATELLA**
Data: 20/10/2025 12:33:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Dr. Ricardo Baratella
Universidade de Uberaba – UNIUBE**

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE No 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

À minha esposa, Jullya Andrade: antes mesmo que eu pudesse acreditar, ela acreditou.

AGRADECIMENTOS

A vida foi breve demais para que você pudesse testemunhar, aqui neste plano, até onde cheguei. Mas foi tempo suficiente para me mostrar o caminho a seguir. Foi pela trilha que você me apontou que alcancei o lugar onde hoje estou. Agradeço a você, meu pai Valdir (*em memória*), com toda a verdade daquele seu sorriso que iluminou o dia em que me graduei em História, em 2010. Olha, pai! Olha onde eu estou!

Agradeço à minha filha Laura, que ainda é bem pequenina, mas já compreende a força deste momento e o quanto ele é significativo. Ah, filha, você já conhece as letras do alfabeto e já as desenha

Sou grato também à Zina, ao Alex e ao Pereira, pela alegria que me transmitiram quando souberam da minha aprovação no processo seletivo do mestrado, e sobretudo por representarem o quanto a família é essencial nesta caminhada.

À minha amiga Sônia Faleiros, deixo minha gratidão por, em momentos de incertezas e angústias acadêmicas, ter me devolvido ao eixo.

À Universidade de Uberaba, à turma dez do Mestrado, e aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), agradeço a rica experiência acadêmica que me proporcionaram. Aos colegas de orientação, agradeço pelas mãos estendidas em ajuda e pelas palavras que se transformaram em incentivo ao longo dos últimos anos.

Registro também meu agradecimento ao povo de Minas Gerais, que, direta ou indiretamente, tornou possível a realização deste curso.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Campos Freitas, que esteve presente e com sabedoria, soube me direcionar e orientar para que este trabalho se concretizasse. Quero registrar que sua competência foi fundamental e que muito do que aqui está também pertence a você.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução de matrículas por tipo/série.....	37
Figura 2 - Forma de busca dos textos em uma das plataformas	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Agrupamento das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais	26
Quadro 2 - Compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE).....	43
Quadro 3 - Atuações profissionais dos profissionais de apoio	47
Quadro 4 - Dissertações e teses analisadas no estudo	53
Quadro 5 - Textos analisados a partir do levantamento bibliográfico.....	79
Quadro 6 - Definição de Professor de Apoio	87
Quadro 7 - Estratégias pedagógicas destacadas	88
Quadro 8 - Desafios e limites	89
Quadro 9 - Impactos da atuação	90

LISTA DE ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
dB	Decibéis (medida usada para avaliar a perda auditiva)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996)
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNIUBE	Universidade de Uberaba

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), vinculada à linha de pesquisa *Práticas docentes na Educação Básica*. Inserida no projeto *Trilhas Educadores*, teve como objetivo geral realizar um estudo de revisão sobre as práticas, estratégias e desafios enfrentados pelos professores de apoio no contexto da Educação Básica, com foco na rede estadual de ensino de Uberlândia/MG. A investigação utilizou como procedimentos metodológicos a revisão sistemática da literatura e a análise documental, fundamentando-se em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). O estudo está apoiado em referenciais teóricos que discutem a inclusão educacional e a valorização docente (Mantoan, 2015; Camargo, 2024). Os resultados evidenciaram que a atuação pedagógica dos professores de apoio, muitas vezes subvalorizada ou incompreendida, constitui elemento fundamental para a efetivação de práticas inclusivas. Apontaram, ainda, para a necessidade de maior clareza institucional quanto às funções desses profissionais, bem como para a urgência de investimentos em formação continuada e no planejamento pedagógico colaborativo. A pesquisa resultou na elaboração de um Guia de Referência sobre Profissionais de Apoio na Educação Básica: práticas, estratégias e desafios, configurando-se como um produto de intervenção pedagógica destinado a subsidiar a atuação docente e a consolidar práticas mais equitativas nas escolas públicas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Professor de apoio. Estratégias pedagógicas. Educação Básica. Formação continuada.

ABSTRACT

The research was conducted within the scope of the Professional Graduate Program in Education (PPGPE) at the University of Uberaba (UNIUBE), linked to the research line Teaching Practices in Basic Education. As part of the “Trilhas Educadores” project, its general objective was to carry out a review study on the practices, strategies, and challenges faced by support teachers in the context of Basic Education, with a focus on the state school system of Uberlândia/MG. The investigation used systematic literature review and documentary analysis as methodological procedures, based on legal frameworks such as the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), and the National Education Plan (PNE). The study relied on theoretical references that discuss educational inclusion and teacher appreciation (Mantoan, 2015; Camargo, 2024). The results showed that the pedagogical role of supporting teachers, often undervalued or misunderstood, is a fundamental element for the implementation of inclusive practices. They also highlighted the need for greater institutional clarity regarding the functions of these professionals, as well as the urgency of investing in continuing education and collaborative pedagogical planning. The research resulted in the development of a Reference Guide on Support Professionals in Basic Education: practices, strategies, and challenges, conceived as a pedagogical intervention product aimed at supporting teaching practices and consolidating more equitable practices in public schools.

Keywords: Inclusive education. Support teacher. Pedagogical strategies. Basic Education. Continuing education.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	14
1 INTRODUÇÃO	19
2 COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	22
2.1 A educação básica no Brasil: marcos legais e diretrizes (LDB, BNCC, PNE)	22
2.2 A atuação das Superintendências Regionais de Ensino (SEE) e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia.....	25
2.3 O profissional de apoio no contexto da Educação Básica	27
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	33
3.1 Legislação e normativas sobre educação inclusiva	45
3.2 O papel do professor de apoio na educação inclusiva	47
3.3 Colaboração escolar para a inclusão.....	50
3.4 Estratégias pedagógicas na educação inclusiva.....	51
4 PRÁTICAS DOCENTES, METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO	56
4.1 Concepções de prática docente: saberes, reflexividade e desenvolvimento profissional	56
4.1.1 Saberes docentes: a pluralidade que sustenta a ação pedagógica.....	57
4.1.2 A reflexividade na prática docente: um caminho para a autonomia e o aprimoramento.....	58
4.1.3 Desenvolvimento profissional: a trajetória contínua de aprimoramento do professor	59
4.2 Metodologias ativas, colaborativas e inclusivas no cotidiano escolar	60
4.2.1 Metodologias ativas: o estudante como protagonista da aprendizagem.....	61
4.2.2 Metodologias colaborativas: a construção coletiva do conhecimento.....	62
4.2.3 Metodologias inclusivas: garantindo o acesso e a participação de todos	63
4.3 Estratégias de ensino e ações educativas na perspectiva da inclusão e da aprendizagem significativa.....	63
4.4 Interfaces com a gestão pedagógica e o trabalho coletivo nas escolas	65
5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE LITERATURA SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS	67
6 METODOLOGIA.....	72
7 ANÁLISE DOS DADOS	77
7.1 Obras selecionada e analisadas.....	80

7.1.1 A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio	80
7.1.2 Prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes	81
7.1.3 Professor de apoio e suas atuações na rede estadual de Minas Gerais: exemplo de caso.....	83
7.1.4 Transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental.....	84
7.1.5 Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência.....	85
7.1.6 Trabalho docente e inclusão: estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais.....	87
7.2 Macroanálise	87
7.3 Produto educacional	97
8 CONCLUSÕES.....	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE	113

MEMORIAL

Nunca me vitimizei pela infância sofrida que tive. Parece estranho começar um memorial acadêmico dessa forma. Porém, se hoje estou escrevendo este relato é porque, de alguma maneira, as minhas escolhas fizeram sentido. Afinal, eu tinha um roteiro perfeito para “que tudo desse errado”.

Nas histórias que ouvi dos meus pais, sempre fui colocado como um bebê que “sofreu muito” com doenças respiratórias. Com poucos dias de vida, lá estava eu, nos braços dos meus pais, indo e voltando para o hospital. Pode ser por isso que a primeira lembrança que tenho da infância são as luzes de um hotel que eu avistava durante a madrugada da janela de uma farmácia 24h, para onde era levado de bicicleta pelo meu pai para tomar Benzetacil.

Chorei. Isso mesmo, chorei muito. Tinha a fama de chorar à toa, e chorava mesmo, por tudo. Morava em uma casa simples, três cômodos que meu pai construiu em uma área do terreno que meu avô materno havia cedido para ele. Dessa casa, tenho a lembrança de brincar muito à sombra de um pé de manga.

Lá, minha imaginação fluía. Lembro de fazer animaizinhos com palitos de fósforo e mangas pequenas. Não tinha muitos brinquedos, mas era fascinado por ônibus, especialmente os coletivos, talvez por andar muito neles. No entanto, nunca tive um ônibus de brinquedo de verdade. Eu tinha um carrinho de plástico que imaginava ser um ônibus, e com ele eu brincava muito.

Minha infância teve momentos marcantes, como a minha primeira bicicleta, que era usada e feminina, da marca Ceci. Isso mesmo, uma bicicleta feminina. Talvez meu pai tenha visto uma oportunidade naquele momento ou ele já não se importasse com a distinção de brinquedos de menino ou menina. Talvez, já tivesse a concepção que crianças são apenas crianças. Penso que a primeira opção é a mais acertada.

Lembro-me de ir para a casa da minha avó Diomaria. Não era longe, e, sem seguir uma ordem cronológica, a ligação com minha avó se intensificou quando fiquei mais velho quando tivemos uma ligação afetiva muito maior. Quando criança, não tinha aquela coisa de “casa de vó”. Falando em casa de vó, fui um privilegiado por ter contato com os meus avós maternos e paternos por muito tempo. Quanto mais eu crescia, mais próximo deles eu ficava. Dona Diomaria, Valdivino, Dionísio, com suas histórias que nunca se repetiam, e vovó Vicença... enfim, um dia tudo isso vira saudade. “Tenho orgulho de ser filho do seu filho.”

O tempo foi passando e aquela criança cresceu. Chegou a hora de ir para a escola. Adivinha? Chorei, chorei muito, não queria ir e muito menos ficar. Sabe o que eu sentia? Medo

de ficar longe da minha mãe. Eu ia super bem para a escola, mas quando chegava a hora dela voltar para casa, eu começava a chorar, chorar muito. Eu tinha medo de que ela não voltasse para me buscar. O medo era real, talvez uma forma de premonição. Afinal, houve um dia que ela não voltou mesmo. Foi para outra cidade, sem falar nada, e eu fiquei.

Nesse momento, aquela criança de sete anos, automaticamente, teria que ser responsável; teria que crescer antes de todos da sua idade. Meus pais se separaram e eu me vi, naquele momento, somente eu e meu pai. Uma história que só terminou em fevereiro de 2021. Entretanto, sei que casais se separam todos os dias e que cada um tem sua história, nem todas são parecidas com a minha.

Meu pai não demonstrava carinho, mas o tempo foi passando e, como o ditado popular, ele dizia, “você é meu e o boi não lambe”. Isso mesmo, tenho a certeza de que ele faria, e fez, tudo para que eu estivesse aqui hoje escrevendo esse memorial. Ele sempre dizia que a única coisa que poderia me deixar seriam os estudos, e essa missão ele cumpriu.

Tivemos momentos que doeram e ainda reverberam sentimentos tristes em mim, como o período de alcoolismo, que eu me senti ainda mais responsável por nós dois. Afinal, éramos somente eu e ele. Vivemos momentos em que pude perceber que o fim estava próximo, mesmo assim, eu precisava ficar firme e suportar, afinal, era só eu e ele. Tive conselhos, brigas, discussões e, no final, era só amor, afinal, éramos só nós dois. Ele sempre me incentivou a estudar, apesar disso, tomei gosto pelos estudos somente no final do ensino médio.

Repeti alguns anos, e hoje, fazendo uma reflexão, vejo tudo pelo que passei e percebo que talvez a explicação por ter ido tão mal na escola tenha raízes fortes nos traumas da infância e adolescência. Falando de escola, sofri muito *bullying* quando criança. Tinha vários apelidos que me magoavam, eu era agredido e nunca falei abertamente com meu pai sobre isso. Sobre agressão, acho importante relatar algo que aconteceu na terceira série visto que aquele episódio reflete até hoje em minha vida pessoal e profissional.

Tenho sérios problemas com as ciências exatas, não posso culpar exclusivamente àquele episódio, mas lembro com muita clareza: eu sentado na fila da parede e não enxergava o quadro direito, pois sou míope. Então, chamei minha colega da frente e, de repente, veio a professora na minha direção, fitando os olhos nos meus e puxou minha orelha. Aquele movimento de chicote me fez bater a cabeça na parede. Pronto, o estrago estava feito. Nunca contei para o meu pai.

Durante o ensino médio não foi diferente. Não havia uma dedicação, até que conheci a Jullya, minha esposa. Ela tinha uma fala que até então eu não tinha ouvido: ela queria estudar e ser funcionária pública, e conseguiu. Penso que aquele foi o momento que a vida começou a

fazer sentido, pois, se eu quisesse conquistá-la, precisaria estudar. Então, comecei a tomar gosto pelas aulas, leituras, estudos, e nesse ínterim, descobri a minha vocação que é ser professor. Sim, vocação, já que para exercer essa profissão são necessários mais que habilidade e saberes, é preciso sim ser um vocacionado, pois, “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 1996, p. 19), já dizia o patrono da educação brasileira.

Percebi que levava jeito para tal profissão quando estava no ônibus coletivo indo para a escola e havia alguns amigos do bairro. Eles estavam no 7º ano e teriam prova de história, sobre feudalismo. E não é que dentro daquele ônibus expliquei feudalismo para aquela turma? Mais tarde, me agradeceram pela explicação. Pronto, já sabia que queria ser professor de história.

Nesse meio tempo, entra mais uma vez meu pai na história, pois foi graças também a ele que me graduei em História em 2010, porque ele pagou todas as parcelas do meu curso para que eu me tornasse o primeiro da família a ter curso superior. Me dediquei muito ao curso, porém, não tinha pretensões de ser um pesquisador, talvez por não ter sido incentivado, ou porque o meu foco estivesse na sala de aula, ou ainda, porque a ciência não era para todos naquele momento.

Nesse período, fiz parte do grupo de jovens do meu bairro. Andei por vários lugares acompanhando um grande grupo de oração, foi por meio dele que tive um caminho reto na vida. Sabe a Jullya? Então, ela esteve ao meu lado em todos os momentos mais importantes até agora. Namoramos, ela se formou em fisioterapia e não é que passou em um concurso público para a cidade de Uberlândia, e essa seria a nossa nova cidade. Ela veio, eu fiquei. Casamos e eu vim para acompanhar minha esposa.

Sabemos que a vida de quem inventa de voar é paradoxal dia após dia. É o peito eternamente dividido. É chorar porque queria estar lá, sem deixar de querer estar aqui. É viver o céu e o inferno na partida, o pesadelo e o sonho na permanência. É se orgulhar da escolha que te ofereceu mil tesouros e se odiar pela mesma escolha que te subtraiu outras mil pedras preciosas.

Ah! Foi em meio a esse período que passei no concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais e, enfim, estava livre da “incerteza” da designação pois lecionei como designado por dez anos. Eu e Jullya nos casamos e então me mudei para um apartamento pequenininho próximo ao Campus Santa Mônica, em Uberlândia, para acompanhar minha esposa que já havia tomado posse no cargo de fisioterapeuta da Prefeitura Municipal (PMU). Eu tinha passado no concurso, mas ainda não tinha tomado posse. Fiquei um tempo desempregado aqui, andei por várias escolas da cidade procurando por um contrato

de trabalho. Encontrei e trabalhei em várias escolas: Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, Escola Estadual Bueno Brandão, Escola Estadual Professor Inácio Castilho, esta última antes de tomar posse.

Quando me casei e me mudei para Uberlândia, eu ligava todos os dias para meu pai, sem exceção, todos os dias às 19h, nunca falhei! Às vezes, a conversa não durava trinta segundos. “Oi, pai, você está bem?” E assim foi até que um dia ele marcou uma consulta com um cardiologista e o diagnóstico não foi nada bom, era uma questão de tempo para que a sua vida findasse. E em um ensolarado domingo, colhendo milho, o coração dele parou. Meu mundo parou... O meu companheiro, aquele que fez tudo por mim, partiu para outra dimensão. Chorei. Aquele menino que chorava por tudo, naquele dia, tinha um real motivo.

Vivi o luto, porém, com um sentimento de que tudo que eu podia ter feito, eu fiz. Não tenho arrependimentos que muitas pessoas talvez poderiam ter. No entanto, “A dor um dia vira saudade”. Não sei bem onde e de quem ouvi essa frase, mas ela faz todo o sentido para mim. Nesse mesmo ano, sofri um acidente grave de moto, no mesmo mês que meu pai faleceu. Passei por duas grandes cirurgias e depois de muitos ferros e muitos pinos no fêmur e no joelho e muita fisioterapia, consegui ficar de pé novamente.

Depois de um ano de muitos porquês, finalmente fui nomeado no concurso da SEE. E assim comecei as idas e vindas para Patos de Minas, afinal, só no início do ano de 2017 poderia ser transferido de cidade. Meu pai com certeza ficaria orgulhoso de mim. Conseguida a transferência para a Uberlândia, tomei posse na Escola Estadual Afonso Arinos. No primeiro ano, pedi remoção para uma escola próxima ao meu local de residência, porém não tive coragem de finalizar o pedido. Fiquei e hoje sou vice-diretor. Não foi uma boa escolha. Talvez eu devesse ter ficado onde gosto, afinal, sou professor “de chão de sala”.

Passados os anos, agora não somos mais dois, somos três! Isso mesmo, sou pai. É difícil descrever quando se recebe essa notícia; o que se sente não tem explicação. Passou a euforia do primeiro momento e eu e minha esposa estávamos preparando tudo para a chegada do/a nosso/a filho/a. Descobrimos que seria a Laura, eu seria pai de menina! Laura nasceu em 06 de maio de 2022. Quando a vi pela primeira vez, meu coração disparou. Cortei o cordão umbilical e não tirei foto, afinal, eu queria aquele momento só na minha memória, só eu e minha filha, mais ninguém! “O mundo é de Laura.”

Com o nascimento da minha filha, ainda me pergunto se sou merecedor de uma responsabilidade tão grande. Lembro muito do meu pai; ele teria ficado muito feliz. Mas sabe de uma coisa? Eles devem ter se encontrado. Ah! Como o vovô, ela gosta de jabuticaba, senhor Valdir!

Trago em mãozinhas de criança dois punhados cheios de esperança!

A Laura é o bem mais precioso que eu tenho. Ser pai de menina é mostrar todo dia que ela pode ser o que ela quiser, e isso falo com ela todos os dias. Leio histórias de princesas sim, mas leio também biografias de Frida Kahlo, Malala Yousafzai, Cleópatra, Simone de Beauvoir, Tarsila do Amaral, Clarice Lispector e várias outras para inspiração.

O mestrado era algo que parecia muito distante de mim, não sei explicar o motivo, mas era algo que parecia inalcançável. Quando surgiu o Trilhas do futuro, fiz minha inscrição no último dia. Tinha como ideia de pesquisa estudar o professor de apoio pela vivência que tenho na escola com tal temática. Buscava entender o que ele sentia enquanto professor, por isso a escolha do tema. Tinha várias perguntas que gostaria de obter respostas.

Quando fui aprovado para o mestrado, tive uma felicidade muito grande. Seria um ganho profissional e pessoal que estava prestes a realizar. Fiquei tão orgulhoso em dizer que faço uma pesquisa de mestrado. Lembro da minha infância, onde tudo poderia ter dado errado e agora estou junto com pessoas que li durante a minha graduação. O que me resta agora é concluir esta pesquisa, colaborar com a ciência e agradecer a oportunidade que tenho em mãos de concretizar esses objetivos e sonhos.

1 INTRODUÇÃO

Provérbios 16:3

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.

A motivação para este estudo surgiu por meio das observações enquanto professor e gestor de Educação Básica de uma escola da rede pública estadual de Uberlândia, a qual faço parte do corpo docente. A presença dos professores de apoio, suas práticas pedagógicas em sala de aula e o contato com seus depoimentos possibilitaram compreender que esses profissionais são, muitas vezes, incompreendidos pelo professor regular, pela família dos estudantes assistidos e pelos demais membros da comunidade escolar.

Relatos apontam que há um sentimento de que eles são cuidadores de crianças que requerem atenção especial por conta da sua deficiência ou condição e não por suas práticas pedagógicas especializadas, visto que a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares já é um fato e que a função do professor de apoio está diretamente ligada ao processo de inclusão.

Todo cidadão brasileiro tem acesso à educação gratuita garantido pela Constituição Federal de 1988, mesmo que essa não seja a realidade de muitas cidades do país visto que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s. p.).

Nesse contexto, Silva (2024) aponta que a educação inclusiva emerge como um princípio fundamental para que esse direito genuinamente seja alcançado e realizado. Sob este aspecto, o estudante com deficiência está amparado pelo direito a uma educação de qualidade no âmbito das escolas regulares, para isso se faz necessário que algumas adaptações sejam realizadas para atender as particularidades de cada discente com deficiência enquanto usufrui do direito à educação.

Essa análise se torna pertinente ao considerar que as implantações de políticas públicas para a educação inclusiva sob a orientação da constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/1996) e legislações específicas acerca dessas temáticas estabelecem que na sala de aula haja profissionais capacitados para que o direito à aprendizagem seja concretizado.

Todavia, o objeto de estudo desta pesquisa é o professor de apoio, sua função e atuação, e não o estudante e sua inclusão na escola regular. Lopes e Mendes (2023) definem esse profissional como: “um profissional de nível superior com curso de licenciatura, de

preferência específica em educação especial, que atua dando suporte ao professor da sala comum nas atividades de planejar e ensinar” (Lopes; Mendes, 2023, p. 20)

Nas observações realizadas podemos perceber que pode haver um desconhecimento sobre a verdadeira função desse profissional na escola, seja por parte da família, ou até mesmo por parte dos colegas de trabalho. Nesse sentido, ele nem sempre é visto como um aliado no processo de ensino e aprendizagem, resultando por vezes em uma ineficácia do trabalho acerca da educação inclusiva.

Sob esse enfoque, o professor de apoio deve atuar em parceria com o professor regente, quando se tratar de turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Já no caso do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, sua atuação deve ocorrer em conjunto com os docentes de cada disciplina da turma. O trabalho desse profissional é, sobretudo, desenvolver o seu trabalho de forma colaborativa com o professor da turma, enfrentando juntos os vários desafios que a educação inclusiva oferece.

Por tais razões, o objetivo geral deste estudo é analisar, a partir de uma revisão da literatura, as práticas, estratégias e desafios relacionados à atuação dos profissionais de apoio na Educação Básica, considerando suas contribuições para a educação inclusiva. Além disso, como objetivos específicos, tentaremos: a) identificar, nas produções acadêmicas, as singularidades, convergências e semelhanças referentes às práticas pedagógicas, formação acadêmica e experiências dos profissionais de apoio; b) analisar como as práticas dos profissionais de apoio são descritas na literatura com ênfase em seus impactos no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes; c) examinar, nos estudos revisados, o papel dos profissionais de apoio no contexto escolar, especialmente na colaboração com docentes, gestores e outros profissionais para a efetivação da inclusão; d) compreender, à luz da produção científica, a relevância das práticas dos profissionais de apoio para o fortalecimento da educação inclusiva; e) mapear e discutir a produção bibliográfica nacional sobre práticas, estratégias e desafios enfrentados pelos profissionais de apoio na Educação Básica, e; f) sistematizar os principais achados da revisão em forma de subsídios que possam contribuir para reflexões e formações voltadas a esses profissionais.

Com isso, estabelecemos o seguinte percurso metodológico de uma revisão bibliográfica como método, apoiado na análise minuciosa e sistemática de produções científicas anteriormente publicadas. Tal opção metodológica justifica-se pela possibilidade de oferecer uma visão crítica e ampla do objeto investigado, na qual possibilitou a identificação de padrões recorrentes, lacunas teóricas e contribuições relevantes para o campo científico.

A revisão sistemática da literatura serviu para reunir e analisar estudos importantes, pois está direcionada a analisar bases bibliográficas sobre o tema, deste modo ela

Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, [...] a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, não se constituindo apenas como mera introdução de uma pesquisa maior, como pode ser o caso de uma revisão de literatura de conveniência (Galvão; Ricarte, 2019, p. 196-197).

Portanto, este estudo abordou a trajetória histórica da política de inclusão educacional no Estado de Minas Gerais, com foco na construção de uma escola acolhedora e acessível a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, promovendo a convivência e a aprendizagem no mesmo espaço (Almeida, 2014)

Nesse contexto, a proposta foi investigar possíveis aflições e ou angústias vivenciadas pelos profissionais envolvidos diretamente no processo inclusivo, especialmente no que diz respeito às funções exercidas no ambiente escolar. Além disso, buscamos, analisar, também, de que forma a gestão escolar acolhe e responde a essas manifestações de sofrimento, especialmente quando expressas pelos professores de apoio.

Visando descrever os procedimentos de investigação e as conclusões, este estudo está estruturado, primeiramente em um memorial descritivo e uma introdução abordando a justificativa e os objetivos do estudo, além de seis capítulos, os quais buscamos apresentar como a Educação Básica é constituída e sua compreensão à luz da educação inclusiva, por meio de seus marcos legais; o papel do professor de apoio na rede estadual de Uberlândia; as práticas pedagógicas desses profissionais; além de uma revisão bibliográfica sobre práticas inclusivas relacionadas ao tema investigado. Em seguida, foi realizado o detalhamento da metodologia adotada, bem como a análise dos dados coletados e a finalização com as considerações finais.

Esta pesquisa não tem a finalidade de encerrar as discussões sobre o papel do professor de apoio dentro das salas de aulas e escolas, e sim, compreender o seu papel enquanto professor de apoio no contexto da educação inclusiva, buscando contribuir para que a comunidade escolar reconheça a função e a importância desses profissionais na efetivação das políticas de inclusão.

2 COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A organização do ensino brasileiro é estabelecida por bases regulatórias presentes na Constituição Federal de 1988 e suas emendas constitucionais, garantindo assim, uma educação gratuita e compulsória a todos os cidadãos brasileiros de 0 aos 17 anos de idade. Como se trata de uma república federativa, os estados dispõem de atribuições para regulamentar a educação (Saviani, 2010). Os municípios são responsáveis primordialmente pela Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais, e os estados, pelo Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (Lamas, 2022).

Para Saviani (2010), tais ajustes não configuraram como empecilho para que a União estabelecesse a criação de uma base para a educação nacional, visto que foram criadas diretrizes que propõem que a educação seja organizada em parâmetros nacionais, comuns a todo sistema, incluindo a rede privada.

2.1 A educação básica no Brasil: marcos legais e diretrizes (LDB, BNCC, PNE)

No ano de 1996 foi sancionada a LDB, lei subordinada à Constituição Federal/1988 que estabelece as diretrizes fundamentais do sistema educacional brasileiro (Fernandes, 2010), é por meio dela, em seu artigo 21, que está definido que a Educação Básica é composta pelas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Cury, 2002). Ela deve promover o desenvolvimento integral do estudante e, nesse sentido, a LDB indica que a Educação Básica tem por finalidade a promoção do desenvolvimento integral do estudante, oferecendo uma formação para o exercício da cidadania, além de proporcionar meios para atuar no mundo do trabalho e dar continuidade aos estudos (Brasil, 1996)

Além de definir as etapas e finalidades da Educação Básica, a LDB também abriu caminho para regulamentações complementares voltadas à garantia de sua efetividade. Entre elas, destacam-se as medidas relacionadas ao financiamento da educação, fundamentais para assegurar as condições materiais necessárias à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade do ensino.

Sobre o financiamento da Educação Básica, a Emenda Constitucional 14, de 1996, estipulou que deveriam ser aplicados 50% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino e que estes deveriam ser destinados prioritariamente à redução do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental.

Considerando tal cenário, ainda em 1996, tivemos a criação e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que dispunha como proposta a destinação de verbas para a educação, visto que tal fundo passou a ser organizado de forma que os recursos fossem baseados em um modelo de redistribuição no qual o investimento na educação por parte dos estados e municípios eram contemplados, além de garantir a participação da União, prestando apoio aos entes federados nos casos em que o valor mínimo de investimento não fosse alcançado (Silva; Pereira, 2018).

Ainda no contexto da educação básica, mediante a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 foi reconhecido constitucionalmente o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Brasil, 1988).

E assim passou a ter reconhecimento constitucional e reforçou a obrigatoriedade do Estado em garantir o direito à educação de qualidade socialmente referenciada para todos os estudantes. Sob esse aspecto, tivemos aprovação de dois PNE, em 2001, que estabeleceu a lógica das políticas públicas neoliberais que, de acordo com Bechi (2013), foi o “[...] modelo político e econômico adotado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, preconizado pelas reformas estruturais encaminhadas pelos organismos financeiros internacionais” (Bechi, 2013, p. 23), entre eles, o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em 2014, foi aprovado o segundo PNE que determinou no seu texto 10 diretrizes e 20 metas que deveriam ser estratégicas para melhorar a educação brasileira na próxima década, e para isso municípios, estados e União deveriam trabalhar em parceria para atingir os objetivos estabelecidos no plano. Tal junção configurou um avanço significativo no âmbito institucional (Cara, 2019; Lamas, 2022).

O FUNDEF trouxe avanços significativos, entretanto, ele não contribuiu para a Educação Infantil, Ensino Médio ou a Educação de Jovens e Adultos, em razão do seu investimento ser apenas para Ensino Fundamental (Couto, Tavares; Costa, 2021). Durante o primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, em 2007, foi sancionada uma nova legislação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que diferente do fundo anterior, não concentrava

seus investimentos exclusivamente no Ensino Fundamental, mas passou a ter abrangência em toda educação básica.

Em 2020, uma nova legislação do FUNDEB dava a ele garantia de investimentos permanentes, sendo que a elevação do investimento seria gradativa (Lamas, 2022). Dessa forma, o FUNDEB destaca-se como uma das principais fontes de financiamento da Educação Básica além de ser uma política de natureza constitucional (Couto, Tavares; Costa, 2021).

Outros aparatos legais fazem parte da Educação Básica e, no sentido de orientação pedagógica, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que no ano de 2017, por meio da resolução 02/2017, se consolidou como documento orientador que define os conteúdos básicos assegurando que a Educação Básica siga um direcionamento unificado voltado ao cumprimento dos objetivos curriculares estabelecidos em âmbito nacional.

Nessa perspectiva de Educação Básica, todos esses marcos institucionais apresentados nos direcionam à compreensão de que a educação é um direito de todos e cabe ao estado criar os meios para que isso seja alcançado.

A partir disso é preciso garantir que a educação inclusiva seja efetivada, a LDB torna-se um elemento chave para que a escola se torne inclusiva no momento em que estabelece um capítulo específico sobre o tema. Desse modo, a educação especial ganha uma nova interpretação, tornando-se mais educacional e menos assistencialista, o que corrobora para que o direito a educação pública seja oferecido para as pessoas com deficiência preferencialmente nas escolas regulares (Ferreira, 1998).

Considerando o marco regulatório da educação inclusiva, a LDB foi responsável pela inclusão do estudante com deficiência na escola regular, quando ela garante a universalidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes e normas para a educação no Brasil, com o objetivo de garantir a qualidade e a universalidade do ensino. Esta legislação, ao longo dos anos, tem sido um marco regulador fundamental para a organização da educação nacional, incluindo a promoção da educação inclusiva. A educação inclusiva, por sua vez, busca assegurar que todos os indivíduos possam ter acesso às oportunidades educacionais em igualdade de condições (Dias *et al.*, 2024, p. 2627).

Desse modo, a LDB implementa que a oferta de ensino deve ser para todos, sem exceção. Ela fomenta a concepção de que a escola regular deve receber todos os estudantes, independentemente de suas limitações cognitivas ou físicas, garantindo, portanto, que todos tenham a oportunidade de aprender.

2.2 A atuação das Superintendências Regionais de Ensino (SEE) e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia

Compreender a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o papel das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), com destaque para a SRE de Uberlândia, é importante para a compreensão das diretrizes legais e administrativas no âmbito da educação inclusiva. Nesse sentido, neste capítulo serão discutidos os fundamentos teóricos e legais que embasam o trabalho do professor de apoio na Educação Básica, evidenciando suas atribuições, desafios e contribuições no contexto da educação inclusiva brasileira.

A gestão da educação no Estado de Minas Gerais é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEE), órgão incumbido de formular políticas educacionais, planejar, coordenar e supervisionar o funcionamento das escolas na rede estadual.

Além dessas atribuições, também fazem parte das competências da SEE: o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; o Conselho Estadual de Alimentação Escolar; e o Conselho Estadual de Educação (Minas Gerais, 2023) Bem como por Subordinação à estrutura da SEE a Fundação Helena Antipoff; Fundação Educacional Caio Martins – FUCAM; na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; e a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

A SEE é estruturada em quarenta e sete SRE, às quais estão subordinadas as unidades escolares da rede estadual de Minas Gerais. Essas superintendências têm como finalidade promover a organização da educação em nível regional, assegurando a implementação das políticas públicas educacionais no âmbito local. Além disso, cabe às SRE acompanhar e exercer a supervisão pedagógica administrativa das redes municipais e das instituições privadas de ensino situadas em sua jurisdição. No entanto, sua atuação ocorre dentro dos limites estabelecidos pelas diretrizes normativas e estratégicas definidas pela instância central¹ da SRE.

As SRE são agrupadas em seis polos regionais, sendo eles: Polo Regional Centro, Polo Regional Sul, Polo Regional Mata, Polo Regional Triângulo, Polo Regional Norte e Polo Regional Vale do Aço. No quadro a seguir, é possível visualizar a forma de distribuição das SRE.

¹ Unidade Central da SEE e a estrutura administrativa da Secretaria localizada na Cidade Administrativa de Minas Gerais.

Quadro 1 - Agrupamento das Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais

POLO	SRE
POLO REGIONAL CENTRO	SRE Metropolitana – A, B, C SRE Conselheiro Lafaiete SRE Pará de Minas SRE Ouro Preto SRE Sete Lagoas SRE Divinópolis
POLO REGIONAL SUL	SRE Campo Belo SRE Caxambu SRE Itajubá SRE Passos SRE Varginha SRE Pouso Alegre SRE São Sebastião do Paraíso SRE Poços de Caldas
POLO REGIONAL MATA	SRE Barbacena SRE Carangola SRE Juiz de Fora SRE Ubá SRE Muriaé SRE Ponte Nova SRE São João Del Rei SRE Leopoldina
POLO REGIONAL TRIÂNGULO	SRE Ituiutaba SRE Monte Carmelo SRE Paracatu SRE Unaí SRE Patrocínio SRE Uberaba SRE Uberlândia SRE Patos de Minas
POLO REGIONAL NORTE	SRE Curvelo SRE Diamantina SRE Pirapora SRE Januária SRE Montes Claros SRE Janaúba
POLO REGIONAL VALE DO AÇO	SRE Almenara SRE Araçuaí SRE Caratinga SRE Coronel Fabriciano SRE Governador Valadares SRE Teófilo Otoni SRE Manhuaçu SRE Nova Era SRE Guanhães

Fonte: Minas Gerais (2025).

Em termo legais, a SEE atua sob a organização do dispositivo legal Decreto nº 48.709, de 26/10/2023 que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação no que tange:

[...] garantir e promover, com o envolvimento da sociedade, uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, sua formação cidadã e sua preparação para o trabalho e o empreendedorismo; promover a diminuição

das desigualdades entre as regiões, assegurando a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade cultural. Propor e coordenar uma política estadual de educação; garantir o ensino público, a manutenção e o fornecimento de insumos para as unidades escolares; capacitar gestores e educadores no âmbito pedagógico; acompanhar as ações de planejamento dos currículos escolares; estabelecer indicadores educacionais; fomentar a cooperação entre estados e municípios; gerir as carreiras dos profissionais da Secretaria, além de divulgar as políticas educacionais e seus resultados (Minas Gerais, 2023).

No contexto delineado pelo Decreto nº 48.709/2023, o profissional de apoio educacional ocupa um lugar estratégico na consolidação das políticas públicas voltadas à inclusão, equidade e à qualidade do ensino. A atuação vai além do suporte técnico-administrativo, pois está diretamente relacionada ao acompanhamento do processo de aprendizagem e ao fortalecimento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Ao apoiar professores, estudantes e equipes gestoras, esse profissional contribui para a construção de um ambiente escolar mais acessível, colaborativo e eficiente, em consonância com os princípios de uma educação integral.

A presença do profissional de apoio é essencial, especialmente em escolas que enfrentam desafios relacionados à diversidade de contextos sociais e educacionais. Este profissional se insere como elo entre os diferentes agentes escolares promovendo a articulação entre os serviços pedagógicos, administrativos e comunitários, colaborando com a implementação de projetos e ações voltados à melhoria do desempenho educacional. Nesse sentido, o profissional de apoio torna-se corresponsável pelos resultados da escola, assumindo um papel ativo na efetivação das diretrizes propostas pela SEE/MG.

2.3 O profissional de apoio no contexto da Educação Básica

O professor de apoio, no contexto da educação inclusiva brasileira, emerge como uma figura central e multifacetada, cuja atuação transcende a mera assistência ao estudante com deficiência. Conforme Lopes e Mendes (2023), este profissional de nível superior, preferencialmente com formação específica em educação especial, desempenha uma função primordial no suporte ao professor da sala comum, colaborando ativamente nas atividades de planejamento e ensino.

A função deste profissional é atuar em parceria com os demais profissionais da escola, incluindo os Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para garantir que as necessidades educacionais específicas dos estudantes sejam atendidas de forma eficaz e

inclusiva. Historicamente, a percepção sobre o papel do professor de apoio tem sido marcada por equívocos e desconhecimento.

Observa-se, no cotidiano escolar, que esses profissionais são, muitas vezes, compreendidos pela comunidade escolar – incluindo famílias e até mesmo colegas de trabalho – apenas como cuidadores de crianças que requerem atenção especial devido à sua deficiência. Essa visão limitada desconsidera a complexidade e a importância de sua atuação pedagógica, resultando, por vezes, em uma subutilização de seu potencial e em uma ineficácia do trabalho voltado para a educação inclusiva.

O desconhecimento sobre a verdadeira função do professor de apoio impede que ele seja plenamente reconhecido como um aliado fundamental no processo de ensino e aprendizagem, o que pode comprometer a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a atuação do professor de apoio deve ser pautada pela colaboração e pela parceria com o professor regente da turma, enfrentando conjuntamente os múltiplos desafios que a educação inclusiva apresenta.

Essa colaboração envolve o planejamento conjunto de atividades, a adaptação de materiais didáticos, a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e a avaliação do processo de aprendizagens dos estudantes. A legislação brasileira, como a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, corrobora esse enfoque ao preconizar que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente nas escolas regulares, com o suporte de profissionais especializados.

A compreensão aprofundada do papel do professor de apoio, de suas atribuições e dos desafios inerentes à sua prática é, portanto, essencial para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e para o sucesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Diante desses dizeres, é importante mencionar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como princípio norteador a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas salas regulares de ensino, nas quais é garantido a esses estudantes o direito à aprendizagem e à progressão escolar.

A educação inclusiva deve estar presente em todos os níveis de ensino e deve ser tratada como uma modalidade transversal, conforme orienta o Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE): “dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que

possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada” (CNE; CEB, 2010, p. 24).

Diante do exposto, a presença do professor nesse processo de educação inclusiva é muito importante; porém, isso não significa que a inclusão aconteça apenas por causa dele. Há uma série de fatores no âmbito do sistema educacional que interferem em seu trabalho. A inclusão escolar é um processo coletivo e sistêmico, que demanda ações articuladas entre políticas públicas, infraestrutura adequada, formação docente, cultura institucional e práticas pedagógicas efetivas. O professor de apoio, embora seja peça-chave, não consegue garantir sozinho a efetividade das ações inclusivas se não estiver inserido em um contexto educacional que favoreça sua atuação.

Entre os principais fatores que interferem no trabalho desse profissional estão: a ausência de formação inicial e continuada adequada às especificidades da educação especial; a falta de clareza sobre suas funções nas escolas, o que gera sobreposição de papéis e expectativas equivocadas; a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis; a inexistência de tempo específico para planejamento conjunto com os demais docentes; a ausência de apoio institucional e acompanhamento pedagógico sistemático por parte das equipes gestoras e das SRE; além das políticas públicas que, muitas vezes, não são implementadas com a devida articulação intersetorial. Esses elementos impactam diretamente a atuação do professor de apoio e, conseqüentemente, a qualidade da inclusão escolar, evidenciando a necessidade de um olhar mais integrado e comprometido por parte de todo o sistema educacional.

Para a escola ser inclusiva e responder aos anseios para que ela seja na prática inclusiva não é um trabalho apenas do professor ou do gestor, as políticas públicas desenvolvem um papel fundamental. Para isso, a escola inclusiva deve acolher e responder às necessidades de todos os estudantes, embora a construção de uma escola inclusiva envolva diversos profissionais e o papel do gestor escolar é decisivo nesse processo quando recebe um aluno com deficiência na escola que gerencia (Tezani, 2009).

A prática pedagógica precisa estar alinhada com a gestão e com as redes de ensino, pois, essa articulação pedagógica envolve entender a importância de trocas de experiências entre professores, com a comunicação que possibilita a organização de ensino colaborativo para que educação inclusiva realmente se concretize de forma eficaz (Rosa, 2022)

Ferreira (2022) complementa essa ideia ao afirmar que, em diversas ocasiões, o professor desenvolve sua prática pedagógica de forma isolada, sem articulação com outros profissionais.

O professor ainda desenvolve a sua prática pedagógica na perspectiva inclusiva de maneira solitária, tendo como aliado maior as suas impressões sobre o seu fazer pedagógico. Em análises de produções na área de Educação Especial (MICHELS, 2004) observou-se que a inclusão de alunos com deficiência era compreendida como um problema restrito da competência dos professores (Ferreira, 2022, p. 15).

Nesse sentido, a autora ainda completa que não há normativas institucionais de definição e caracterização da prática pedagógica de um professor, a sua prática docente é fundamentada muitas vezes na sua capacidade de aproximação da teoria com suas vivências individuais, porque a sua prática pedagógica no contexto da educação inclusiva é articulada entre a vivência profissional e as estratégias de ensino (Ferreira, 2022).

É importante afirmar que a escolarização da pessoa com deficiência não é algo simples e fácil. Há vários desafios que precisam ser enfrentados, todavia, reconhecer essas limitações não impede de acreditar que o convívio na escola regular é mais benéfico para os estudantes com deficiência (Rosa, 2022). A forma que o professor e ou gestor entende essa inclusão influencia diretamente na relação de ensino e aprendizagem desse estudante, portanto, é fundamental que o professor tenha consciência do que é a educação inclusiva e o seu papel nesse processo.

Considerando esse contexto, a autora complementa que “a articulação entre os atores da escola é peça chave na promoção de práticas pedagógicas que tenham sentido para os alunos, um trabalho contextualizado entre sala de aula comum” (Rosa, 2022, p. 137). A construção de uma escola inclusiva também é inerente a forma que a gestão entende o que é ser uma escola inclusiva, visto que a função democrática da gestão é, sobretudo, ouvir, conhecer e mediar conflitos que possam surgir acerca do tema e isso auxilia para torná-la mais inclusiva, entretanto, esse poder democrático da gestão é limitado, uma vez que as orientações superiores dos órgãos gestores precisam ser seguidas, e, em muitas vezes, limitam as tomadas de decisões (Tezani, 2009).

Desse modo, para que uma escola de fato seja acolhedora, democrática e inclusiva, o papel da gestão na esfera administrava acerca da educação inclusiva é indispensável. A gestão escolar, para ser verdadeiramente inclusiva, precisa reconhecer e integrar o professor de apoio ou AEE como figuras centrais na articulação pedagógica da escola.

De acordo com a SEE-MG, o AEE engloba diversos perfis profissionais: professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, guias-intérpretes e auxiliares de Educação Básica. A gestão deve não apenas garantir sua presença em sala, mas também assumir o papel de gestor profissional desses docentes, promovendo reuniões

específicas, definindo metas e avaliando resultados como faz com outros profissionais da escola.

Para isso, a gestão precisa ter clareza de sua função enquanto mediadora entre a Secretaria de Estado de Educação e a escola, pois cabe a ela oficialmente solicitar e cadastrar os AEE no sistema SIMADE, conforme regulamentação da SEE-MG. A partir daí, a gestão profissional se desdobra no acompanhamento da atuação desses professores de apoio: supervisionando a integração com professores de sala, garantindo a inclusão dos alunos atendidos nas decisões pedagógicas e buscando feedbacks sistemáticos que alimentem a proposta pedagógica individual e coletiva.

Além disso, a SEE-MG tem fortalecido a formação continuada tanto de gestores quanto desses profissionais por meio de seminários regionais, polos de capacitação, Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e o Portal do Especialista. Cabe à gestão garantir que o professor de apoio participe dessas iniciativas, integrando os conteúdos e práticas aprendidas à realidade da escola. Dessa forma, o suporte profissional torna-se mais efetivo, sistemático e alinhado aos objetivos do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Nesse caminho, a articulação profissional promovida pela gestão fortalece a rede de inclusão. O professor de apoio não trabalha isoladamente: ele interage com pedagogos, especialistas, famílias, SRE e SEE-MG. A gestão, ao profissionalizar essa articulação, planejando, acompanhando, avaliando e reportando possibilita uma atuação articulada e colaborativa.

Contudo, a formação contínua e o reconhecimento institucional desses profissionais são fundamentais para que sua atuação ocorra de forma qualificada e alinhada às metas estabelecidas. Assim, o profissional de apoio, inserido nesse arcabouço legal e organizacional, não apenas executa funções operacionais, mas também integra um projeto pedagógico maior, que visa garantir o direito à educação com equidade, respeito às singularidades e foco no desenvolvimento integral dos educandos.

Observa-se que no site SEE/MG há divulgação de cursos promovidos por outros órgãos governamentais, como o “Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, disponibilizado em formato online pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a CAPES. Trata-se de um curso de extensão voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica, com o objetivo de aprimorar práticas pedagógicas inclusivas.

Ao legitimar o papel do professor de apoio como elemento indissociável de uma escola democrática, acolhedora e efetivamente inclusiva, experiências dessa natureza reforçam a

necessidade de maior articulação entre os entes federativos para a valorização e formação desses profissionais. Entretanto, ao buscar informações no *site*² da escola de formação³ e desenvolvimento profissional e de educadores do Estado de Minas Gerais, não se encontra nenhum curso de formação sobre educação especial, inclusiva ou sobre a função do professor de apoio. Tal lacuna nos leva a inferir que no âmbito da secretaria do Estado de Minas Gerais, a escola de formação não ofereceu ou oferece cursos de formação ou aperfeiçoamento para os professores e/ou gestores da secretaria.

Considerando esse contexto, verifica-se que a inclusão no âmbito da Educação Básica não depende apenas de marcos legais. É preciso que haja políticas públicas que fortaleçam, sobretudo, o papel do professor de apoio dentro da perspectiva de uma educação inclusiva. Houve avanços importantes, porém, ainda são percebidas lacunas institucionais e na formação desses agentes.

Nesse sentido, o próximo capítulo está dedicado a examinar de forma mais detalhada a atuação do professor de apoio, suas práticas cotidianas, percepções e desafios, de modo a compreender como a sua função se articula com a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

² <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>

³ A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Até a década de 1990, a educação especial era institucionalmente segregada da educação regular, pois estudantes com deficiência eram educados em instituições ou em classes separadas dos demais estudantes. Historicamente, há marcos que estabelecem rupturas desse sistema segregador, as quais pode-se citar que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre os dias 5 e 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foi a que questionou pela primeira vez, de forma institucional essa separação entre educação especial e regular. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca, estabeleceu o princípio da escola inclusiva, sendo assinada por 92 países e 25 organizações internacionais.

Essa organização em prol da educação inclusiva utilizou a busca e construção dos Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos e Educação para garantir e constituir direitos para os cidadãos, resultando em uma mudança de pensamento sobre a educação inclusiva, que deve ser tratada sob a ótica da igualdade. Como mostra uma parte do texto orientador:

A ruptura formal com a Educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990)⁴ e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Situa os direitos das crianças e dos jovens com Necessidades educativas especiais (NEE) no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989)⁵, à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (Sanches; Teodoro, 2006, p. 64).

No contexto educacional brasileiro, essas normativas aprovadas são fundamentais para modificar a forma que o país tratava a educação especial. Antes delas, os primeiros registros de educação especial no Brasil remetem ao século XIX como uma educação baseada na segregação (De Sousa, 2020).

É relevante apontar que no ano de 1854, na cidade de Rio de Janeiro, o Brasil criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente, levaria o nome de Instituto Benjamim Constant (Nakaima, 2007). Essa foi a primeira instituição sob a égide do Estado voltada para a educação de pessoas com deficiência. Já em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ampliando a oferta de uma educação especializada (Schabbach; Rosa, 2021).

Entretanto, a oferta era precarizada e deixava boa parte dos surdos e mudos sem assistência já que: “o atendimento das duas instituições era precário visto que em 1874 atendiam a 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.595 surdos” (Nakayama, 2007, p. 19).

Todavia, os cegos e surdos podem ser considerados privilegiados em relação ao atendimento que essas instituições ofereciam, em detrimento ao atendimento a crianças com deficiência física ou intelectual. A partir de 1890, o então denominado Instituto Benjamin Constant expandiu suas vagas de 50 para 150 estudantes com deficiência. Essa ampliação está intrinsecamente relacionada à preocupação com a formação profissional (Nakayama, 2007).

Ao longo do século XX, essa preocupação ampliou-se com a criação de organizações privadas de caráter filantrópico (Schabbach; Rosa, 2021). Tal mecanismo resultou na sua organização tradicional que tem como princípios manifestações de solidariedade, generosidade e altruísmo em prol do bem-estar alheio (Lehmkuhl, 2021). Nesse contexto filantrópico, surgem a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), e, desde a criação dessas instituições, elas continuam auxiliando as pessoas com deficiências, independente das mudanças sociais (Schabbach; Rosa, 2021).

No campo legal relacionado ao atendimento de estudantes com deficiência, destaca-se a aprovação da LDBEN. Dentre as legislações, podemos citar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que não mencionava a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Já a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresentava apenas um artigo sobre educação especial, sem contemplar a inclusão desses estudantes no ensino regular (Miranda, 2008). Ademais desencadeou controvérsias por deixar de contemplar diversas condições de deficiência no âmbito do Atendimento Educacional Especializado⁴ (AEE).

Em 11 de agosto de 1971, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a temática da educação especial com apenas um artigo: Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Um dos pontos que gerou polêmica entre as pessoas que lutam a favor das pessoas deficientes foi que, ao citar as deficiências, omitiram-se os deficientes visuais, auditivos e também aqueles indivíduos

⁴ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do BRAILLE, de recursos de acessibilidade, de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa, orientação e mobilidade, dentre outros) (Minas Gerais, 2014, p. 20).

com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas (Miranda, 2008, p. 35-36).

No ano de 1972, foi instituída uma equipe de trabalho com o objetivo de elaborar políticas educacionais para as pessoas com deficiência a qual teve como resultado um relatório que sugeriu a criação, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), um órgão responsável pelo suporte educacional para as pessoas com deficiência. Já no ano 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que seria o primeiro órgão de uma política voltada para a educação para a pessoa com deficiência, ele seria o responsável para a integração dos institutos especializados (Schabbach; Rosa 2021), (Nakayma, 2007).

Em 1986, o CENESP foi elevado à categoria de secretaria, integrando-se oficialmente à estrutura governamental. Todos esses movimentos históricos nos direcionam para a constituição de 1988, que se tornou o marco para inclusão no Brasil, quando definiu que a educação especial deverá ser ofertada de preferência em escolas regulares (Schabbach; Rosa 2021).

O direito, então, encontrou respaldo legal (Miranda, 2008). Em consonância com os marcos legais, toda pessoa com deficiência deve ser acolhida. Se antes as legislações afirmavam que a educação era um direito, a Constituição de 1988 afirma que é um direito de todos (Lúcio, 2021).

Na década de 1990, quando organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial sinalizaram para o país o problema do analfabetismo e o fraco rendimento da Educação Básica⁵, esses fatores refletiram na educação especial, fazendo com que dirigentes do país se vissem exigidos a criarem ações para uma educação inclusiva para todos, conforme explicam os autores:

Na década de 1990, uma série de eventos e iniciativas internacionais repercutiram na educação das PcD no país. Nesse contexto, o Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM) alertaram o governo brasileiro sobre os altos níveis de analfabetismo e o baixo desempenho da escolarização obrigatória, pressionando-o a firmar o Compromisso Mundial em prol da Educação para Todos (*United Nations International Children's Emergency Fund* [Unicef], 1990) (Schabbach; Rosa 2021, p. 1314).

⁵ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, no seu artigo 21 estabeleceu que as suas etapas de formação, constituída de educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio

Não se pode ignorar que a influência dessas organizações na educação brasileira está inserida no contexto de exigência do sistema capitalista. O Estado brasileiro que nesse momento era governado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente de ideologia neoliberal, reduziu o papel do Estado no campo social, valorizando-o mercado capitalista e privatizações (Costa, 2000).

A educação brasileira pela primeira vez na história republicana foi encarada sob a ótica empresarial e mercantilista e o Estado perdeu o seu caráter público com a política de educação de FHC que era voltada para o mercado que influencia desde a estrutura organizacional à pedagogia politécnica ou tecnológica (Frigotto, 1990).

A mercantilização da Educação Básica representa uma redução do papel do Estado ao transformar a educação em mera mercadoria, consequentemente precariza as relações trabalhistas

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, dominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (Frigotto; Rosa, 1990, p. 108).

Encerrada a análise sobre os condicionantes sociológicos e econômicos que influenciaram a educação brasileira nas últimas décadas, procede-se agora à retomada do exame histórico da educação especial no Brasil, considerando suas etapas, legislações e práticas pedagógicas. Temos a Declaração de Salamanca de 1994, que no seu texto defendia a universalidade da escola para todos. Com isso, durante o mesmo ano, foi estabelecido que o estudante com deficiência deveria ser integrado à educação regular (Schabbach; Rosa, 2021)

Outros aparatos legais foram estabelecidos durante essa mesma década sendo eles: o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (ECA), no seu Artigo 54, garante que todas as pessoas com deficiência devem ter o apoio de um professor especializado em sala de aula, responsável por acompanhar e auxiliar no enfrentamento de suas dificuldades e a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Que apresentou importantes diretrizes para o processo de inclusão escolar (Schabbach; Rosa 2021) e (Lucio, 2021).

A partir desse levantamento histórico sobre a educação inclusiva, observa-se que ela passou por significativas transformações. As instituições de ensino precisaram se ajustar para receber o estudante com deficiência e com esse estudante frequentando a sala de aula regular,

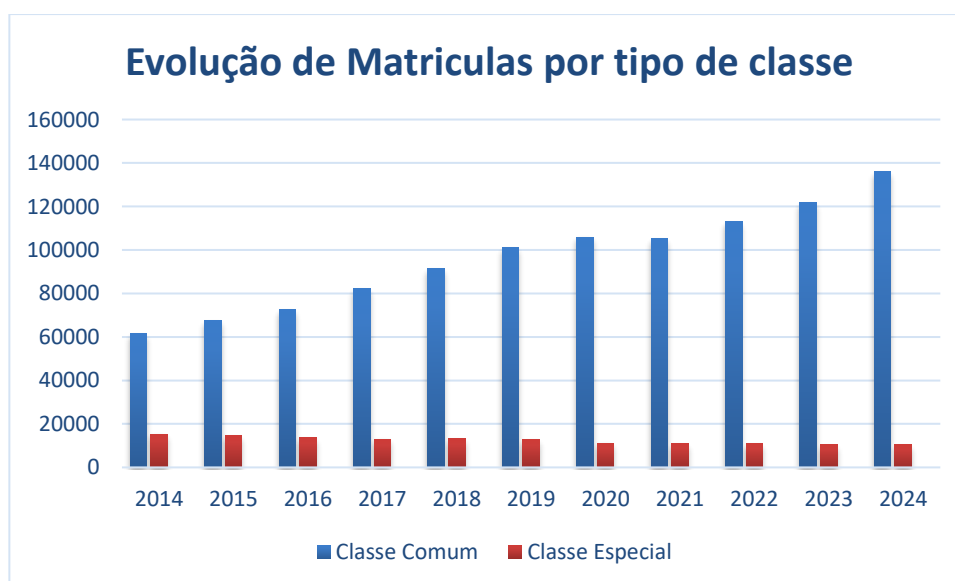
surge a necessidade de suportes pedagógicos e pessoas que pudessem garantir a sua escolarização paralelamente é nesse contexto que começamos a contar com a presença do professor de apoio, que na unidade federativa de Minas Gerais, ganha projeção a partir do ano de 2012, no momento em que a SEE/MG normatiza a sua contratação para atuar nas salas regulares (Reis, 2020).

A adição de dispositivos legais como a promulgação da Constituição de 1988, que teve o envolvimento da sociedade civil na sua elaboração, garantiu elementos de direitos sociais (Kassar, 2011), visto que a educação, nesse momento, passou a ser um direito subjetivo e, sob esse aspecto, no seu artigo 205, é um direito para todos (Brasil, 1988). A sua aprovação consolidou-se como um marco jurídico inovador para o país que estabeleceu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos primórdios para o ensino (Silva, 2015) e (Kassar, 2011).

Quando indicamos a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, os dados de 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos apontam que as matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais, finais e Ensino Médio tiveram uma crescente, nos últimos 10 anos.

Em Minas Gerais, em 2024 foram registradas 3.065.958 matrículas, sendo que 136.663 foram de estudantes matriculados na educação especial. O estado tem 15.779 escolas sendo que 13.141 contam com algum estudante da educação especial. O gráfico expõe a progressão das matrículas na Educação Básica do estado, especificamente na modalidade de Educação Especial.

Figura 1 - Evolução de matrículas por tipo/série



Fonte: Censo (2024).

Todo esse movimento está de acordo com as políticas públicas que buscaram garantir o acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares (Brasil, 2007) cujos avanços são respaldados pela constituição de 1988, como atesta Mantoan (2015) quando afirmou que:

[...] a Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola*” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “*dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*” (art. 208, inciso V) (Mantoan, 2015, p. 22, grifo do autor).

A escola, enquanto instituição, deve incluir qualquer cidadão, independentemente de sua origem, raça, cor, idade ou deficiência. A Constituição de 1988 assegura esse direito sem nenhuma distinção (Mantoan, 2015). Ainda assim, apesar do respaldo legal na Carta Magna brasileira, tal dispositivo não assegurou que a educação fosse realmente inclusiva e equitativa, e, para compreender essa lacuna, é necessário analisar historicamente a educação especial e o processo de sua implantação visando entender que inclusão decorre de concepção de que todos os indivíduos matriculados nas escolas regulares devem apreender juntos sem deixar restringir pelas suas dificuldades (Silva, 2022) (Elias, 2022).

Nesse sentido, entendemos que a escola é um local de acolhimento, pautado por legislações específicas que garantem a presença do estudante com deficiência. Contudo, essa presença não é equitativa, como se espera de uma educação inclusiva e acolhedora, capaz de transformar a forma como esses estudantes enfrentam o mundo.

Para além da definição conceitual de educação especial, é relevante destacar os princípios orientadores presentes na obra do Ministério da Educação, intitulada “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a qual a define da seguinte maneira:

E um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades

específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (Brasil, 1994, p. 17).

A constituição aprovada em 1988, inclui no texto, direitos sociais como prerrogativas fundamentais para o cidadão, levando-a a ser chamada de constituição cidadã, originada da integração de múltiplos direitos sociais considerados prerrogativas fundamentais, especialmente após um extenso período de regime autoritário provocado pela ditadura militar brasileira (Oliveira; Oliveira, 2009).

Com esses direitos garantidos na Constituição, os cidadãos com deficiência tiveram suas conquistas legais asseguradas, conforme o artigo 208 que rege que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 124). Em termos mais precisos, o atendimento da educação especial deve ser realizado prioritariamente na rede regular de ensino.

Até o momento, observa-se que toda essa legislação está fundamentada na Constituição Federal de 1988, que sozinha não foi garantia de execução do direito à educação especial nas escolas regulares (Souza, 2020). A escola é uma instituição tradicionalmente excludente e pode ser compreendida como um espaço de segregação, ao estabelecer que todos têm direito, mas, nos faz refletir que ao longo da história os pobres, as mulheres, os negros, os indígenas e as pessoas com deficiência foram deixadas para além dos seus muros (Nakayama, 2007).

A partir dessa perspectiva, não podemos interpretar a educação inclusiva apenas como garantia de acesso à escola regular pelos alunos com deficiência. Garantir a matrícula e não ter possibilidades de transpor as barreiras de aprendizagem é uma forma de negar a universalidade da educação. A escola tem que ser um espaço de acolhimento, sobretudo de aprendizagem e permanência.

Nesse mesmo sentido, faz-se necessário refletir que limitar o direito universal à educação apenas no propósito de garantir a vaga e o acesso à escola seria uma visão reducionista sobre a educação, pois, o desafio também é garantir que a experiência na escola seja inclusiva (Ferraro; Ross, 2017). Esse direito universal está entre os principais temas pautados na conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais realizada dois anos antes da aprovação da LDB na cidade de Salamanca, na Espanha.

A conferência que contou com vários países signatários, inclusive o Brasil, reafirmou que toda pessoa teria direito a educação e a definir políticas públicas por meio das quais as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas nos seus sistemas educacionais.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, em 1994, reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação, segundo reconhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de garantir este direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares (Zeppone, 2011, p. 367).

A conferência da Salamanca pode ser considerada a principal ação no que diz respeito a educação inclusiva (Ferreira, 2016). Os documentos elaborados por meio dela se tornaram referências internacionais e serviram de guia em defesa de uma educação inclusiva, porém, apenas o direcionamento não seria suficiente, os governos deveriam estabelecer ações de compromisso político e social que garantissem políticas públicas a fim de assegurar a inclusão de todos em um sistema educacional de qualidade (Dellamura, 2024), (Zeppone, 2011).

Sendo o Brasil um país subscritor da declaração de Salamanca, publicou, no mesmo ano, a política nacional de educação especial. Contudo, essa política não trouxe mudanças significativas no processo de inclusão, ela simplesmente adicionou nas classes regulares, os estudantes que possuíam condições de acompanhar e desenvolver atividades programadas e, dessa forma, não ocorreram mudanças efetivas na inclusão de pessoas com deficiência (Diogo, 2020).

Contudo, ainda na década de 1990, já havia intenção de inserir o estudante com deficiência nas salas de aulas regulares, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente preconizou que além de estabelecer a responsabilidade dos pais ou responsáveis, a obrigatoriedade da matrícula dos filhos ou pupilos na rede regular de ensino deve ocorrer o atendimento educacional à criança com deficiência preferencialmente na escola regular (Reis, 2020).

Além disso, o estatuto no seu artigo 54 indica que o Estado deve assegurar esse direito: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2021 p. 44).

A legislação brasileira possui um conjunto normativo muito importante no que diz respeito ao assunto incluir e garantir o acesso de estudantes com deficiência nas escolas regulares. A LDB de 1996 assegura a participação de estudantes com deficiência no ensino regular, pautado pelo direito universal de acesso à educação (Souza, 2024). Nesse sentido, em

sua terceira versão, a lei indicava no seu artigo 58, que a educação especial deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino

Da Educação Especial Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - 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; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Considerando esse panorama, é função do Estado garantir o direito de acessibilidade ao ensino regular, a currículos adaptados e professores capacitados para a execução de um ensino e práticas pedagógicas inclusivas (Souza, 2020). Entretanto, é importante ressaltar que a LDB de 1996 precisa ser analisada e reinterpretada com a finalidade de eliminar práticas segregadoras a fim de promover uma educação inclusiva na qual os estudantes tenham acesso ao ensino regular com qualidade e sem serem discriminados (Mantoan, 2006).

Isso sugere que somente a aprovação de legislações sobre a educação especial podem conter incongruências, todavia, elas são responsáveis por regulamentar o direito ao acesso à educação regular, como aponta Mantoan (2006) quando alerta que

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 2006, p. 25).

É imprescindível ressaltar que a implantação de leis para a educação inclusiva no Brasil é reflexo de interferência internacional. A respeito dessa temática, isso nos leva a entender que houve muitos diálogos, divergências e discussões até que essas normas se tornassem um dispositivo legal (Guimarães; Borges, 2018).

A aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma que a escola também é local de aceitação das diferenças resultando em um histórico de enfrentamentos por parte daqueles que defendem o direito das pessoas com deficiência, levando a escola ser reconhecida como um ambiente de aceitação das diferenças (Guimarães; Borges, 2018).

Em 2001, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, foram estabelecidos parâmetros para a educação especial na Educação Básica. O texto é claro na sua concepção e interpretação no sentido de que é preciso uma adaptação curricular, formação dos professores, apoio especializado, garantindo, assim, o direito à educação inclusiva em todo o sistema educacional brasileiro, conforme observado no Plano Nacional de Educação que, segundo Couto 2024, “representou um marco na promoção da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares do Brasil” (Couto, 2024, p. 35).

Visando garantir tais direitos, o PNE certifica que estudantes com deficiência devem ser matriculados na escola regular, onde podem ter acesso a professores e profissionais que possam auxiliá-los de acordo com as suas necessidades educacionais (Oliveira; Padilha; Barbosa, 2016).

Diante de todo empenho normativo para receber o estudante com deficiência na escola regular, a política nacional de educação especial na perspectiva na educação inclusiva institui o serviço educacional especializado (AEE) para atender os estudantes em horário inverso ao da escola regular (Guimarães; Borges; Petten, 2021), contudo, o AEE não se resume apenas ao acolhimento desse estudante e seu atendimento no contraturno, ele busca combater a exclusão escolar e social de estudantes com deficiência, além de oferecer a esse estudante uma educação de qualidade.

É oportuno ressaltar que a “qualidade da educação” possui aspectos e significados que podem influenciar aspectos socioeconômicos, culturais dos estudantes, assim não se pode reduzir a qualidade apenas na escola visto que fatores externos podem determinar a eficiência ou não do ensino (Dourado; Oliveira. 2009).

O AEE pode ser considerado um pilar da política de inclusão no sentido de atender o estudante em salas de recursos multifuncionais. O seu fortalecimento busca garantir transformações do sistema educacional, reconhecendo a diversidade da escola regular,

entretanto, o AEE não poder ser substitutivo de atendimento em detrimento dos estudantes das classes comuns (Brasil, 2024).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também destaca a importância da formação de professores na articulação entre os níveis de gestão, da participação da família e da comunidade, bem como do desenvolvimento de parcerias com universidades e outros territórios para implementar as práticas pedagógicas inclusivas,

O fortalecimento das práticas de acolhimento de pessoas com deficiência nas instituições de ensino converge e se consolida na Legislação do Plano Nacional de Educação de 2014, que é mais um dispositivo legal para a implantação de metas educacionais, inclusive no que diz respeito a educação inclusiva quando na meta 4 ele estabelece que

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A perspectiva de ter a presença do estudante com algum tipo de deficiência na escola regular é a que mais se aproxima da formalização do ensino baseado numa Cultura Inclusiva, Macena, Justino; Capellini, (2018, p. 1290) a qual reflete uma concepção de acolhimento e compromete-se com a promoção da inclusão.

Como estratégia para garantia do direito de que todo e qualquer cidadão com deficiência tenha acesso a educação, o PNE delimita pontos específicos e estratégicos para que esse compromisso seja alcançado, estando eles representados no quadro 2:

Quadro 2 - Compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE)

Nº da Estratégia	Descrição
4.1	Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
4.2	Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
4.3	Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4	Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de Educação Básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.
4.5	Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da Educação Básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.6	Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação.
4.7	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;
4.8	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.
4.9	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
4.10	Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.11	Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
4.12	Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.
4.13	Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.
4.14	Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.16	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e

	dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.17	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.
4.18	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.
4.19	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Fonte: Brasil (2024).

Todas essas estratégias buscam garantir o que a lei impõe, que é criar uma escola cada vez mais inclusiva, reforçando que não basta ter estudantes com deficiência frequentando a escola com mera formalidade de inclusão, é preciso criar uma cultura inclusiva. Para isso, é necessário propiciar condições para uma integração que será essencial para um crescimento pessoal e completo desses estudantes (Maceno; Justino; Capellini. 2018).

Nesse sentido, a educação inclusiva não pode limitar-se apenas a admissão de estudantes com deficiência na escola regular, é preciso que haja transformações verdadeiras e complexas passando pelas organizações do espaço escolar, relações sociais, práticas pedagógicas e sobretudo o respeito pelas diferenças.

3.1 Legislação e normativas sobre educação inclusiva

Conforme apresentado na introdução deste capítulo, as normativas legais relativas à educação inclusiva foram discutidas em âmbitos gerais. Contudo, faz-se necessário um recorte analítico voltado à realidade da educação inclusiva em Minas Gerais, visto que no referido estado, o cargo de professor de apoio foi criado no ano de 2005 (Gerais, 2005).

Contudo, até a sua criação tivemos marcos regulatórios que garantiram que a educação inclusiva nas escolas geridas pela SEE fosse anteriormente iniciada. Houve existência de múltiplos instrumentos legais que nortearam a educação especial e inclusiva (Reis, 2020). Cronologicamente, podemos apontar o artigo 198, da Constituição do estado que no seu texto já propunha o “atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento (Minas Gerais, 1989).

Em 1992, por meio da resolução SEE nº 6.906 de 17 de janeiro de 1992, que organizava o funcionamento das escolas estaduais e consequentemente conduzia a organização e o funcionamento do ensino, estabelecia que estudantes com deficiência poderiam ser matriculados nas escolas regulares, desde que o diagnóstico fosse previamente estabelecido por equipe da saúde e da educação. De acordo com (Reis, 2020), essa instrução o atendimento deveria ser nas salas regulares com a diminuição de estudantes atendidos ou em classes especiais localizadas no interior das escolas regulares.

Em 2001, a educação especial foi normatizada por meio da resolução 151, e , ela não trouxe mudanças significativas na forma em que a educação especial era ofertada na rede estadual de MG, entretanto, no mesmo ano, por meio da Diretoria de Educação Especial (DESP), foi criado o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED) que perdurou até 2005. Gonçalves, Rahme e Rocha (2018) afirmam que o PAED tinha como finalidade a implantação de propostas educacionais voltadas para a educação inclusiva.

Conforme exposto, o PAED foi estruturado em subprogramas, sendo eles: Inovações, Currículo Sem Barreiras, Formação e Rede de Apoio (Gonçalves, Rahme e Rocha, 2018). O subprograma Inovações orientava e monitorava o processo de inclusão nas escolas estaduais (Reis, 2023). Em 2005, em consonância com a educação inclusiva, a SEE colocou em prática um novo projeto, denominado Incluir, que tinha como objetivo promover o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares (Santos, 2013).

Para isso, haveria uma integração administrativa entre as SRE e as escolas, conforme destacam Gonçalves, Santos (2013) e Rahme e Rocha (2018). O objetivo era fomentar a acessibilidade tecnológica para os estudantes, a qualificação dos professores e a implementação dos serviços de AEE.

Dentro dessa abordagem a implantação da educação inclusiva em Minas Gerais, no âmbito do PAED, foi criado o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), uma estrutura vinculada à Divisão da Equipe Pedagógica (DIVEP) e às SRE. De acordo com Reis (2023), essa organização tinha por objetivo auxiliar as escolas no processo de inclusão por meio dos estudos de Reis.

Em consonância com Mattos (2005), o PAED não contou com a participação efetivas das escolas e nem das SRE, resultando na fragilidade do programa, porém esse apontamento não representa a totalidade do programa que resultou em experiências positivas no campo da educação inclusiva como a criação de normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino (Reis, 2013).

3.2 O papel do professor de apoio na educação inclusiva

A primeira vez que a PNE mencionou a necessidade de um profissional, além do professor regente na sala de aula regular para atendimento ao estudante da educação especial, não houve definição sobre qual seria a sua formação (Santos, 2023). Porém, hoje, para atuar na educação especial, há uma legislação específica que define a habilitação desse profissional. Em Minas Gerais, a Resolução 4920 de 2023 define que “para atuar no AEE, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar” (Minas Gerais, 2014, p. 20).

Nesse sentido, o professor de apoio colabora com o professor regente e é responsável por acompanhar e auxiliar o estudante nas suas demandas pedagógicas (Junior, 2019). É o professor de apoio que precisa garantir o acesso ao conteúdo curricular, por meio da adaptação de materiais didáticos, além de utilização de estratégias e recursos tecnológicos de acordo com as necessidades do estudante (Minas Gerais, 2014).

A esse respeito é muito importante deixar claro a verdadeira função desse profissional nas escolas, pois o seu cargo possui uma definição específica na rede Estadual de Minas Gerais qual seja: “Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)”, e é muito comum que esse professor seja confundido dentro do ambiente escolar com o profissional de apoio ou com o professor AEE que tem funções parecidas, embora sejam diferenciadas por meio de suas atribuições.

O profissional de apoio tem a sua função incluída na categoria de profissionais não docentes, já que exerce a função de cuidador educacional com tarefas relacionadas ao cuidado pessoal, alimentação e mobilidade do estudante (Silva, 2023). Já o professor de AEE exerce a função no contraturno dos estudantes atendendo-os nas salas de recursos que tem como objetivo desenvolver a cognição do estudante e o espaço deve ser utilizado para promover o uso das tecnologias assistivas (Reis, 2020).

Ainda considerando a necessidade de definir com clareza o papel desempenhado por esses profissionais, apresenta-se, a seguir, um quadro ilustrativo com o objetivo de esclarecer as atribuições do professor ACLTA e do AEE. A tabela 3 busca informar os limites de atuação desses profissionais.

Quadro 3 - Atuações profissionais dos profissionais de apoio

Atendimento AEE	FUNÇÃO O ACLTA
Cegueira: Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.	Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que

Surdo-cegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente.	favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos; preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula; desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva; prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa; garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível; ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade.
Deficiência Auditiva: Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O estudante que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita.	
Surdez: Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O estudante que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como adquirir a língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua.	
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).	
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, triparesia, 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.	
Deficiência Múltipla: Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física).	
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) Autismo Infantil: caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotipias motoras. Síndrome de Rett: ausência de	

atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva. Síndrome de Asperger: relacionada com o autismo, diferenciando-se desse por apresentar alterações formais da linguagem e na interação social. Transtorno Desintegrativo da Infância: caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Inclui Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica.	
--	--

Fonte: Minas Gerais (2017, p. 10-11).

Na rede estadual de Minas Gerais a atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) é estratégica para garantir o acesso, a permanência e a participação significativa de estudantes da educação especial no ensino comum. A atuação em sala de aula regular, em parceria com o professor regente, é pautada em uma mediação pedagógica especializada, que contempla a identificação das barreiras enfrentadas pelo aluno e a proposição de estratégias e recursos que potencializem sua aprendizagem. Trata-se, portanto, de um trabalho pedagógico intencional, e não apenas técnico ou assistencialista, que requer formação continuada, conhecimento teórico-prático sobre deficiências específicas e domínio das tecnologias assistivas e da comunicação alternativa.

Além disso, o ACLTA tem um papel importante na ressignificação da cultura escolar. Ao propor metodologias que consideram as especificidades dos estudantes, esse professor contribui para que a escola repense práticas homogeneizantes e promova uma abordagem curricular mais flexível e acessível.

Esse profissional também atua como ponte entre os diferentes setores da escola (professores, pedagogos, gestores e famílias), colaborando para a construção de um ambiente mais inclusivo, onde a diversidade seja acolhida como parte constitutiva do processo educativo. Essa atuação colaborativa exige planejamento conjunto e uma compreensão profunda do Projeto Político-Pedagógico da escola, de modo que a inclusão não seja restrita ao campo da assistência, mas se traduza em práticas cotidianas.

No entanto, para que essa atuação seja realmente efetiva, é necessário que a gestão escolar compreenda o papel do ACLTA e promova condições favoráveis para seu trabalho. Isso implica organizar tempos e espaços para reuniões pedagógicas, garantir acesso à formações

específicas, favorecer o diálogo entre os diferentes profissionais da escola e reconhecer o ACLTA como parte do corpo docente com atribuições próprias.

A delimitação clara de suas funções distinta das do profissional de apoio e do professor do AEE é essencial para evitar sobreposição de papéis e para garantir que os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial sejam efetivados por meio de ações pedagógicas planejadas, avaliadas e constantemente aperfeiçoadas.

Mediante a este cenário, o professor ACLTA pode colaborar significativamente para a inclusão escolar ao atuar diretamente na eliminação de barreiras pedagógicas e comunicacionais que impedem o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Sua presença na sala de aula regular permite a adaptação de materiais, a proposição de estratégias individualizadas e o uso de tecnologias assistivas que possibilitam o acesso ao currículo de forma equitativa.

Por meio de uma escuta sensível e da observação contínua, o ACLTA identifica as necessidades específicas de cada aluno e, em conjunto com o professor regente, elabora intervenções que favoreçam a participação ativa desses estudantes nas atividades escolares, promovendo, assim, o pertencimento e a aprendizagem significativa.

Além disso, esse profissional exerce um papel formativo dentro do ambiente escolar. Ao compartilhar seus conhecimentos com os demais professores e dialogar com a equipe pedagógica, ele contribui para a construção de uma cultura institucional inclusiva, em que a diversidade é compreendida como valor educativo. Sua atuação fortalece a prática docente coletiva, incentiva o planejamento colaborativo e amplia o repertório metodológico da escola.

Dessa forma, o ACLTA não apenas apoia diretamente os estudantes, mas também transforma o cotidiano escolar, ajudando a consolidar uma proposta pedagógica comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e do direito à educação de qualidade para todos.

3.3 Colaboração escolar para a inclusão

A função de professor de apoio à inclusão, como figura emergente no contexto escolar, ao mesmo tempo em que é almejada a sua presença, quando existe, tem gerado dúvidas, incertezas e até angústias entre os envolvidos. Isso porque falta um esclarecimento maior de suas atribuições e de como esse ator do espaço escolar se efetiva como um dos serviços de apoio à inclusão e não à exclusão.

Definido historicamente como a inclusão chegou nas salas de aulas regulares, e a atribuição do professor de apoio, percebemos que esse profissional é imprescindível quando o

assunto é inclusão de estudantes com deficiência na sala da aula, ele será o responsável por observar e elaborar trabalhos e materiais adaptados para esse estudante visto que ele faz parte da rotina da sala.

O trabalho do professor de apoio é realizado de forma incorporada com o(s) professor(es) regente(s) objetivando beneficiar o acesso do estudante à comunicação e ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Ele pode atender até três estudantes em uma mesma turma e deve buscar promover a autonomia do estudante (Junior, 2019).

De acordo com dados oficiais obtidos junto à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE), em resposta ao pedido de acesso à informação nº 01260001542202568, verifica-se a relevância e a dimensão do trabalho desenvolvido pelos Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA) na rede estadual. Atualmente, a SRE conta com 495 professores de apoio contratados, dos quais 399 estão lotados no município de Uberlândia.

Além disso, no ano de 2025 foram registradas 203 aprovações de atendimentos para estudantes, sendo 169 no município de Uberlândia. Cumpre destacar que os alunos que já haviam obtido aprovação em anos anteriores não necessitam de nova análise para a continuidade do atendimento.

3.4 Estratégias pedagógicas na educação inclusiva

Como apontado anteriormente, o professor de apoio é um agente na esfera escolar, com competências para integrar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mantendo as relações interpessoais, desenvolvendo habilidades para gerir as diferenças e contribuindo efetivamente para a construção de uma educação de qualidade social (Reis, 2020). Para tanto, deve utilizar da sua metodologia de ensino para oferecer suporte pedagógico de escolarização aos estudantes por ele assistidos, assegurando, consequentemente, sua permanência e participação na escola comum (Minas Gerais, 2020).

A atuação do professor de apoio é parte essencial do processo de inclusão, que deve aperfeiçoar estratégias no âmbito pedagógico, político, administrativo e financeiro da gestão escolar, com o objetivo de promover uma efetiva inclusão do estudante com deficiência (Junior, 2019).

Dessa maneira, para que esse estudante tenha acesso ao professor de apoio, é necessário, por meio de legislações específicas, demonstrar para o estado de Minas Gerais que

ele realmente necessita do professor de apoio. Nesse sentido, o “atendimento pelo professor de apoio é indicado nos casos em que o estudante apresente necessidade de suporte na comunicação alternativa ou aumentativa e/ou a sua condição requeira o uso de recursos de tecnologia assistiva (Reis, 2018, p. 18).

Fundamentada nas legislações da SEE/MG, a autorização do professor precisa seguir as orientações do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI), que analisa o pedido da escola/família através de laudos médicos e visitas *in loco*, com a finalidade de observar a rotina escolar deste estudante (Reis, 2020).

Após a constatação da necessidade real da contratação do professor de apoio, a admissão é liberada pelo serviço de inspeção escolar. Entretanto, a contratação não é permitida para todo estudante cuja família solicita um professor de apoio. Esse processo precisa estar pautado nas normas da educação inclusiva que rege que

[...] a alocação de um Professor de Apoio, para atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, na rede estadual de Minas Gerais, deve ser precedida de avaliação pedagógica de cada caso, pois não é autorizada pela SEE/MG para todo e qualquer estudante com deficiência. A clareza desses aspectos, para todos os envolvidos no processo educacional, é de suma importância para não se criar situações que contradizem os princípios da educação inclusiva (Reis, 2018, p. 18-19).

Todo esse processo é burocrático e por diferentes momentos não atende a expectativa da família ou até mesmo dos servidores da escola resultando em ações movidas por famílias desassistidas que tramitam desde o Conselho Tutelar até mesmo o Ministério Público resultando em longas esperas e perda de direitos já garantidos pela legislação vigente.

Muitas negativas por parte dos profissionais do Sistema Eletrônico de Informações SEI podem estar ligadas aos transtornos e/ou deficiências que legalmente não são amparados pela lei de inclusão, conforme esclarece Reis, (2020):

Tais divergências, em situações extremas, acarretam medidas judiciais ou acionamento dos órgãos de controle, como Ministério Público e Conselho Tutelar, [...]. Há uma constante exigência das famílias e das escolas para que o Professor de Apoio seja disponibilizado para todo estudante com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e até para aqueles que não se caracterizam como público-alvo da educação especial, mas apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, como Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Reis, 2018, p. 19).

Para muitas famílias, ter o professor de apoio presente na escola é sinônimo da inclusão (Reis, 2020), e sob esse ponto, ele é visto como um agente da inclusão e tê-lo atuado nas escolas regulares, de fato, torna a escola mais inclusiva (Junior, 2020), já que a sua atuação na rede de ensino oferece ações e providencias pedagógicas para que os estudantes com deficiência tenham

condições para a aprendizagem (Monteiro, 2003). Ele é parte essencial no processo educacional pensado a partir da qualidade da educação oferecida aos estudantes da educação especial que é muito importante, desde que sejam respeitadas as suas particularidades e individualidades. Ter o professor de ACLT, família e gestores ao lado desses estudantes facilitam esse processo para que tenhamos, cada vez mais, uma escola inclusiva (Mendonça, Neto 2021).

Em vista disso, é importante ressaltar que a inclusão de estudantes com deficiência na escola só vai acontecer quando eles tiverem uma atenção verdadeiramente diferenciada, e isso não é tratá-los de forma desigual ou inferior (Silva *et al.*, 2022), é compreender que é necessário ter apoio pedagógico, material, financeiro e psicológico para que essa jornada de inclusão seja efetiva e de qualidade.

A fim de revelar discussões sobre a atuação do professor de apoio, foram selecionados quatro estudos que abordam a atuação do professor de apoio, escolhidos por sua proximidade temática com os objetivos do trabalho. Na busca realizada, foram selecionados trabalhos em língua portuguesa, sem delimitação de data, que abordassem a temática do professor de apoio. Utilizando o descritor “professor de apoio”, foram encontrados diversos trabalhos. A partir deles, fizemos a seleção de três dissertações e uma tese para análise.

Durante a pesquisa, muitos trabalhos foram apresentados, porém a maioria focava mais na educação inclusiva de forma geral do que especificamente no trabalho do professor de apoio. Essa distinção pôde ser constatada através da leitura dos resumos. Por esse motivo, tais trabalhos foram excluídos da nossa análise.

Considerando os trabalhos selecionados, buscamos compreender os procedimentos metodológicos, a fundamentação teórica, a investigação, os resultados e as conclusões dos autores. Foram analisadas as dissertações de Prado (2016), Júnior (2018) e Reis (2020), bem como a tese de Júnior (2019), cujos dados estão organizados no quadro 4.

Quadro 4 - Dissertações e teses analisadas no estudo

TÍTULO	AUTOR	NATUREZA	ANO	FONTE DE PESQUISA
Professor de apoio: Caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino	Danielle Nunes Martins do Prado	Dissertação	2016	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública	Oziel mendes de Paiva Júnior	Dissertação	2018	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
“Sobrou o apoio!” Desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio	Márcio Boaventura Júnior	Tese	2019	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção Da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio	Andréa Silva Adão Reis	Dissertação	2020	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
---	------------------------	-------------	------	---

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o papel desempenhado pelo professor de apoio, observa-se que há uma interpretação comum entre os autores analisados: todos reconhecem essa figura como essencial para a efetivação da inclusão, especialmente por meio da mediação pedagógica que realiza. Além disso, a presença do professor de apoio é compreendida como um direito do estudante com deficiência.

No entanto, os textos revelam diferentes perspectivas quanto à concretização da inclusão. Prado (2016), por exemplo, aponta que a inclusão ainda é compreendida, muitas vezes, como uma forma de integração parcial. Por outro lado, Junior (2018) e Junior (2019) ampliam essa concepção ao tratar a inclusão como um movimento institucional e político, para além do aspecto pedagógico, defendendo que ela não se concretiza apenas com a matrícula do aluno, mas exige transformações pedagógicas, estruturais e culturais.

Com base nessa observação, os trabalhos analisados indicam diferentes abordagens sobre o papel do professor de apoio. Reis (2020) e Junior (2018) o reconhecem como um profissional colaborador. Em contrapartida, Prado (2016) apresenta uma visão crítica, evidenciando a condição de um trabalhador frequentemente desvinculado das práticas pedagógicas da escola.

Já Junior (2019) denuncia a recorrente confusão entre o professor de apoio e o cuidador, o que contribui para a percepção de uma função menos qualificada. Apesar das distintas abordagens, todos os autores convergem na defesa de que o professor de apoio é, antes de tudo, um educador e que sua atuação deve ocorrer de forma articulada com o professor regente.

Nesse sentido, os estudos convergem ao afirmar que a atuação do professor de apoio deve ocorrer em articulação com o professor regente. Prado (2016) e Junior (2018) destacam que, quando há planejamento conjunto entre esses profissionais, o apoio torna-se mais efetivo. No entanto, Junior (2019) aprofunda essa discussão ao apontar que existem tensões estruturais nas relações entre o professor de apoio e o regente, indicando que tais dificuldades não são apenas pontuais, mas fazem parte de uma dinâmica institucional mais ampla.

Essa realidade representa um desafio significativo para o professor de apoio, que enfrenta desvalorização simbólica e prática dentro do ambiente escolar. Diante disso, torna-se

fundamental estabelecer com clareza as atribuições desse profissional. Prado (2016), inclusive, propõe a revisão da nomenclatura da função, enquanto Junior (2019) defende a necessidade de repensar a profissionalidade do professor de apoio desde sua formação e base estrutural.

Em razão disso, a formação do professor de apoio mostra-se de grande relevância para a efetivação de práticas inclusivas. Todos os autores analisados ressaltam a necessidade de uma formação continuada e específica na área da educação especial. No entanto, Junior (2019) aprofunda essa discussão ao criticar a fragilidade da profissionalidade docente das professoras de apoio, evidenciando como essa condição impacta negativamente sua atuação. Já Prado (2016) e Junior (2018) destacam a existência de lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais, o que compromete o pleno exercício de suas funções no contexto escolar.

Dessa forma, é possível inferir que o professor de apoio necessita de uma formação sólida e continuada, que ultrapasse a lógica assistencialista ainda presente em muitas práticas escolares. Sua função, muitas vezes, não está plenamente legitimada no cotidiano da sala de aula. Junior (2019) apresenta uma análise crítica e estruturante, ao compreender o professor de apoio como educador, discutindo os aspectos institucionais e simbólicos que envolvem sua atuação. Já os demais autores enfatizam dimensões mais pedagógicas e práticas do trabalho desse profissional.

Apesar das diferentes abordagens, todos os estudos são unânimes ao afirmar que a presença do professor de apoio é essencial para a inclusão escolar. No entanto, reforçam que essa atuação deve ser respaldada por reconhecimento institucional, formação continuada e práticas colaborativas com o professor regente, para que sua função seja efetivamente concretizada no ambiente escolar.

Fica evidente que a presença da educação inclusiva nas escolas de educação básica é resultado de um caminho histórico e normativo. Entretanto, ficou claro, também, que esses marcos, por si só, não são suficientes para que esse direito seja alcançado em sua totalidade, pois ainda existem barreiras institucionais e culturais.

Em Minas Gerais, o professor de apoio surge como mediador para que essa modalidade de educação seja efetivada, favorecendo a autonomia do estudante público-alvo da educação especial.

Porém, os desafios persistem quando não há uma definição clara da função do professor de apoio. Isso nos leva a inferir que reconhecer o professor de apoio como educador e mediador pedagógico é fundamental para que haja eficácia no trabalho por ele realizado, sobretudo na promoção da equidade para os alunos assistidos.

4 PRÁTICAS DOCENTES, METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO

As práticas docentes na contemporaneidade demandam uma reestruturação que integre metodologias inovadoras ao processo de ensino e aprendizagem. O ensino tradicional, executado com aulas expositivas baseado apenas na transmissão de conteúdo, não atende às expectativas dos estudantes, que estão inseridos em um mundo tecnológico.

Quando as práticas docentes são analisadas sob a ótica da educação inclusiva, elas necessitam de constantes atualizações, nesse caminho Barbosa (2025) indica que “a inclusão não se sustenta apenas em adaptações curriculares, mas em uma mudança profunda na concepção de ensino e aprendizagem. Isso exige dos professores a construção de novas compreensões sobre deficiência, diferença e equidade” (Barbosa, 2025, p. 1046).

Nesse sentido a inclusão e as práticas docente não podem ser resumidas apenas em adaptações curriculares, é preciso ter o entendimento claro das diferenças que o estudante da educação especial apresenta. No caminho da educação inclusiva, o professor exerce um papel ampliado no âmbito escolar. A exigência que dele se espera vai além do domínio do conteúdo: é necessário superar práticas historicamente enraizadas na educação (Barbosa, 2025). Sob esse aspecto o professor necessita superar as práticas engessadas e os modelos tradicionais de educação.

4.1 Concepções de prática docente: saberes, reflexividade e desenvolvimento profissional

A prática docente transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um complexo processo que envolve saberes multifacetados, a capacidade de reflexão crítica sobre a própria ação e um contínuo desenvolvimento profissional. No contexto educacional brasileiro, a compreensão dessas dimensões é fundamental para a atuação dos professores, especialmente aqueles que desempenham um papel de apoio, como os da SRE de Uberlândia, que lidam com a diversidade e as especificidades da Educação Básica.

Esta seção aprofunda-se nas concepções de prática docente, explorando a natureza dos saberes que a sustentam, a importância da reflexividade e os caminhos para o desenvolvimento profissional contínuo.

A prática docente transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um complexo processo que envolve saberes multifacetados, a capacidade de reflexão crítica sobre a própria ação e um contínuo desenvolvimento profissional. Moraes; Oliveira; Santos

(2020) argumentam que a formação profissional continuada dever ser constante, garantindo a qualidade do que é ensinado. “[...] formação profissional continuada do docente [...] deve ser permanente, uma vez que a realidade deste é ainda mais latente, pois trabalha diretamente com o conhecimento, e é incumbido de zelar cuidadosamente pela atualização do mesmo” (Moraes; Oliveira, Santos, 2020, p. 3).

Nesse cenário a profissão de professor exige que o profissional der continuidade nos ensinamentos apreendidos durante a sua formação, a continuidade do aprender e a busca de novos conhecimentos, sobretudo ligados as suas práticas docentes, e para isso é preciso que haja uma reflexão analítica sobre a formação continuada (Silva; Silva; Lima, 2015).

Portanto, isso nos leva a compreensão que o saber docente deve partir da ideia da crítica do que ensina e de como ensinar Almeida, Oliveira e Saad (2020) destacam que “percepção sobre os saberes e competências que se requer ao profissional docente está envolto também ao professor crítico, investigador e reflexivo” (Almeida, Oliveira, Saad 2020, p. 164), com essa ideia posta observa-se que o professor necessita questionar a sua própria prática, levando-o a aperfeiçoá-la “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire 1996 p. 21).

Nesse sentido, Freire afirma que é preciso fazer uma reflexão constante do que ensina e como se ensina, o professor precisar pensar no como fazer, com isso o ato de ensinar se torna algo dinâmico em constate transformação.

4.1.1 Saberes docentes: a pluralidade que sustenta a ação pedagógica

A docência é uma atividade que exige uma gama diversificada de saberes, que vão além do domínio do conteúdo disciplinar. Maurice Tardif, um dos autores mais influentes nessa discussão, em sua obra “Saberes docentes e formação profissional” (2014), categoriza esses saberes em quatro tipos principais: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são aqueles adquiridos nos cursos de licenciatura e pós-graduação, que fornecem as bases teóricas e pedagógicas para a atuação.

Os saberes disciplinares referem-se ao domínio do conteúdo específico das áreas de conhecimento. Os saberes curriculares dizem respeito ao conhecimento dos programas e diretrizes educacionais. Por fim, e de suma importância, os saberes experienciais são construídos na prática cotidiana da sala de aula, nas interações com os alunos, nas adaptações

às diferentes realidades e nos desafios enfrentados. Esses saberes, muitas vezes tácitos, são forjados na experiência e na reflexão sobre ela.

No Brasil, a discussão sobre os saberes docentes é enriquecida pelas contribuições de autores como Selma Garrido Pimenta, que em suas obras, como “O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” (1999), enfatiza a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, considerando a docência como uma práxis.

Pimenta (1999) argumenta que a construção dos saberes docentes é um processo contínuo, que se dá na interação entre a teoria e a experiência, e que a reflexão sobre a prática é um elemento central nesse processo. António Nóvoa, outro importante pensador da área, em “Profissão professor” (1992) destaca a dimensão pessoal e profissional do professor, ressaltando a construção identitária e a autonomia como elementos para a constituição dos saberes docentes. Para Nóvoa (1992), o professor não é apenas um técnico que aplica conhecimentos, mas um sujeito que se constrói na e pela profissão, mobilizando saberes de diferentes ordens para lidar com a complexidade do cotidiano escolar.

4.1.2 A reflexividade na prática docente: um caminho para a autonomia e o aprimoramento

A reflexividade é a capacidade do professor de analisar criticamente sua própria prática, de questionar suas ações, de identificar problemas e de buscar soluções. É um processo metacognitivo que permite ao docente transformar a experiência em conhecimento e aprimorar continuamente sua atuação.

Donald Schön, com sua teoria do “professor reflexivo”, é um dos principais teóricos a abordar essa temática. Em “*Educating the reflective practitioner*” (1987), Schön distingue a “reflexão na ação” (*thinking on your feet*) da “reflexão sobre a ação” (*thinking about what you did*). A primeira ocorre durante a própria prática, em tempo real, enquanto a segunda acontece após a ação, permitindo uma análise mais aprofundada e a elaboração de novas estratégias.

No contexto brasileiro, Paulo Freire, com sua pedagogia da autonomia e a concepção de “reflexão-ação”, oferece um arcabouço teórico robusto para a compreensão da reflexividade na prática docente. Para Freire (1996), a prática docente deve ser uma “práxis”, ou seja, uma ação que é constantemente informada pela reflexão e que, por sua vez, gera novas reflexões. A reflexão, para Freire, não é um ato isolado, mas um processo dialógico e coletivo, que se dá na interação com os outros e com o mundo.

Evandro Ghedin, em “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” (2002), e Selma Garrido Pimenta, em suas diversas obras, têm contribuído para a aplicação e

aprofundamento da teoria do professor reflexivo no cenário educacional brasileiro. Eles ressaltam que a reflexividade não é apenas uma habilidade individual, mas uma postura profissional que deve ser cultivada nas instituições de ensino, através de espaços de formação continuada e de troca de experiências entre os docentes.

A reflexão sobre a prática permite ao professor ir além do senso comum, desvelar as contradições e os desafios do cotidiano escolar e construir conhecimentos que são relevantes para a sua atuação e para a transformação da realidade educacional, (Almeida; Oliveira; Saad, 2020) são categóricos ao afirmar que a docência exige muito mais que domínio do conteúdo por parte do professor, ele precisa ter a consciência de que a sua formação não finda com o término da graduação

[...] o professor deve ir além dos conteúdos, abrir-se ao diálogo, aos novos conhecimentos, conhecer as vivências dos seus alunos e refletir sobre as suas práticas, para que dessa forma possa se desenvolver como profissional. Assim, o docente, refletindo sobre a sua prática deve compreender que sua formação deve estar embasada na convicção de Educação continuada, que ultrapassa a dimensão da formação inicial da Graduação (Almeida, Oliveira, Saad, 2020, p. 164).

Em conclusão, a formação do professor deve ultrapassar os limites da formação inicial, sendo necessário que sua prática e a reflexão sobre ela caminhem juntas no processo de desenvolvimento profissional.

4.1.3 Desenvolvimento profissional: a trajetória contínua de aprimoramento do professor

O desenvolvimento profissional de professores é um processo contínuo e multifacetado, que vai além da participação em cursos de formação. Ele engloba todas as experiências que contribuem para o aprimoramento da prática docente, incluindo a reflexão sobre a ação, a troca de experiências com pares, a leitura de pesquisas e a participação em projetos educacionais. No Brasil, a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente tem ganhado destaque, buscando compreender como os professores se aprimoram ao longo de suas carreiras e como as instituições podem oferecer suporte a esse processo.

O artigo “Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID” (2018), que aqui é citado não foi selecionado dentro do levantamento sistemático da revisão bibliográfica. Ele foi escolhido de forma direcionada por sua relevância para a análise do objeto de estudo que, embora não cite nominalmente todos os autores

brasileiros que abordam o tema, ilustra a complexidade e a riqueza do desenvolvimento profissional.

A pesquisa, ao analisar a trajetória de uma professora supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evidencia que o desenvolvimento profissional se manifesta em aspectos como a satisfação pessoal, a reflexão sobre a própria prática e a atualização teórica. O estudo reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de novas técnicas, mas envolve uma transformação mais profunda do sujeito, que se torna um agente de mudança em seu contexto de atuação.

Ademais, Marcelo (2009) argumenta que a aprendizagem da profissão é um processo de longo prazo, que requer a implicação do professor em tarefas próprias do ofício. Ele destaca que as experiências mais propícias para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola, em contextos concretos e privilegiados, e que o processo é colaborativo, envolvendo a troca de experiências entre os pares.

O desenvolvimento profissional, portanto, é um processo dinâmico que se constrói na interação entre o indivíduo e o contexto, e que visa aprimorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes, com essa concepção o autor ainda complementa que “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores” (Marcelo, 2009, p. 10).

Isto posto, em síntese as práticas docentes não podem estar em desacordo com a realidade escolar. O desenvolvimento profissional não pode se dissociar do contexto vivido pelo professor e pelos alunos; o professor necessita considerar sobre a sua realidade para que sua formação continuada seja reflexiva e transformadora.

4.2 Metodologias ativas, colaborativas e inclusivas no cotidiano escolar

O cenário educacional contemporâneo clama por abordagens pedagógicas que superem o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de informações. Nesse contexto, as metodologias ativas, colaborativas e inclusivas emergem como pilares para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico, engajador e equitativo.

Esta seção explora a relevância dessas metodologias no cotidiano escolar, destacando suas características, benefícios e a contribuição de autores brasileiros para a sua compreensão e aplicação.

4.2.1 Metodologias ativas: o estudante como protagonista da aprendizagem

As metodologias ativas representam uma ruptura com o paradigma tradicional, ao colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. Em vez de ser um receptor passivo de informações, o aluno torna-se um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, por meio de experiências significativas e desafiadoras. No Brasil, a influência de Paulo Freire é inegável nesse campo. Sua pedagogia libertadora, que valoriza a autonomia, a curiosidade e a participação crítica dos educandos, é um dos fundamentos para a compreensão das metodologias ativas.

Freire (1996), em “Pedagogia da Autonomia”, defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva ressoa profundamente com os princípios das metodologias ativas, que buscam desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas e de atuar de forma autônoma.

Autores brasileiros contemporâneos, como Lilian Bacich e José Moran têm se dedicado a sistematizar e difundir as metodologias ativas no contexto educacional do país. Em sua obra “Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática” (2018), eles apresentam diversas estratégias como a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação.

Ao promoverem a investigação, a experimentação e a resolução de desafios, essas abordagens estimulam o engajamento dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação prática dos conhecimentos. José Carlos Libâneo, embora com uma perspectiva mais crítica sobre a adoção acrítica de modismos pedagógicos, também contribui para a reflexão sobre as metodologias ativas, ao questionar a quem e para que elas servem, instigando a uma análise mais aprofundada de sua real efetividade e adequação aos diferentes contextos educacionais.

É notório que as metodologias ativas precisam fazer parte da educação inclusiva, mesmo sabendo que esse tipo de educação enfrenta uma série de obstáculos, essas barreiras de ordem estrutural, pedagógica, emocional e cultural se mantêm e impedem a realização plena da inclusão escolar (Barbosa, 2025).

Apenas a presença do estudante em sala de aula não é sinônimo de educação inclusiva. Inclusão é assegurar oportunidades reais para esse estudante. Nesse sentido, todos têm algo a ensinar, há uma troca de saberes e quando isso não existe dentro da escola, ela que deveria incluir, passa a ser excludente, e para que isso não seja uma realidade a prática do professor

precisa criar estratégias para que o estudante tenha voz e participe do processo educacional. Barbosa (2025) confirma essa ideia quando dá importância a participação efetiva aos estudantes.

É importante destacar que a inclusão escolar não se limita ao acesso à sala de aula. Ela implica em pertencimento, em participação efetiva e no reconhecimento de que todos têm algo a ensinar e a aprender. Quando o aluno com deficiência é incluído apenas fisicamente, mas permanece excluído dos processos reais de aprendizagem, a escola reproduz uma falsa inclusão. A prática docente precisa ser capaz de enxergar além da presença: é preciso garantir sentido, voz e protagonismo a cada estudante (Barbosa, 2025, p. 1046).

Nesse contexto, a inclusão do estudante vai além de sua presença física na escola; sua participação precisa estar pautada em seu protagonismo, a fim de evitar a ideia de uma falsa inclusão. Nesse sentido, as metodologias ativas podem e devem ser utilizadas como ferramentas que coloquem o estudante como elemento fundamental desse processo (Santos; Castamente, 2022).

Assim, ao se compreender que a verdadeira inclusão ultrapassa a simples presença física e exige participação efetiva, percebe-se que o uso das metodologias ativas não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um caminho necessário para garantir que cada estudante exerça sua voz e seja reconhecido como sujeito de direitos dentro do processo educacional.

4.2.2 Metodologias colaborativas: a construção coletiva do conhecimento

As metodologias colaborativas são um desdobramento natural das metodologias ativas, pois promovem a interação e a construção conjunta do conhecimento entre os estudantes. A aprendizagem deixa de ser um processo individual e solitário para se tornar uma experiência social, onde a troca de ideias, a negociação de significados e a resolução de problemas em grupo enriquecem o aprendizado de todos.

A pedagogia dialógica de Freire (1996) é um referencial fundamental para as metodologias colaborativas, pois ele defendia que o conhecimento é construído na interação entre os sujeitos, no diálogo e na problematização da realidade. A colaboração, nesse sentido, não é apenas uma técnica, mas uma postura pedagógica que valoriza a diversidade de perspectivas e a riqueza do trabalho em equipe.

No Brasil, diversos pesquisadores e educadores têm explorado as potencialidades das metodologias colaborativas. Estratégias como a aprendizagem em pares, os grupos de estudo,

os projetos em equipe e os fóruns de discussão online são exemplos de como a colaboração pode ser fomentada no cotidiano escolar.

A literatura aponta que a aprendizagem colaborativa não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também desenvolve habilidades socioemocionais essenciais, como a comunicação, a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em equipe. Além disso, a colaboração não se restringe apenas aos alunos; ela se estende à prática docente, onde a troca de experiências, o planejamento conjunto e a reflexão coletiva entre os professores podem fortalecer o corpo docente e aprimorar as práticas pedagógicas.

4.2.3 Metodologias inclusivas: garantindo o acesso e a participação de todos

As metodologias inclusivas são essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e equitativa, que garanta o acesso e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, deficiências ou outras particularidades. A educação inclusiva é um direito e um desafio constante no Brasil, e as metodologias ativas e colaborativas são ferramentas poderosas para promover a inclusão. A premissa é que a diversidade é um valor e que a escola deve se adaptar para acolher a todos, e não o contrário.

Autores brasileiros como Ana Cláudia Oliveira Pavão e Sílvia Maria de Oliveira Pavão têm contribuído para a discussão sobre as metodologias inclusivas, especialmente no campo da Educação Especial. Em suas obras, eles destacam a importância de adaptar as estratégias pedagógicas para atender às especificidades de cada aluno, utilizando recursos como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis a todos, e as tecnologias assistivas.

A inclusão, nesse sentido, não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas à sua efetiva participação e aprendizagem, o que exige dos professores uma postura de flexibilidade, criatividade e constante busca por novas estratégias. A colaboração entre professores, especialistas e famílias é fundamental para o sucesso das metodologias inclusivas, pois a construção de um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor e eficaz depende do esforço conjunto de toda a comunidade escolar.

4.3 Estratégias de ensino e ações educativas na perspectiva da inclusão e da aprendizagem significativa

A atuação do professor de apoio no contexto da educação inclusiva é marcada pela diversidade de metodologias, estratégias e ações educativas que visam promover a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Longe de ser um mero assistente, esse profissional atua como um mediador pedagógico, adaptando o currículo, os materiais e as atividades para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível e significativo para todos. A compreensão dessas práticas é crucial para esta pesquisa, pois elas representam o cerne da intervenção do professor de apoio no cotidiano escolar.

Entre as metodologias e as estratégias mais frequentemente empregadas, destacam-se a adaptação curricular, em que o professor de apoio colabora com o professor regente na flexibilização e adaptação do currículo, considerando as especificidades de cada estudante. Isso pode envolver a simplificação de conteúdos, a utilização de diferentes recursos didáticos, a alteração da forma de apresentação das informações e a adequação das estratégias de avaliação. O objetivo é garantir que o estudante com deficiência possa acessar o conhecimento de forma significativa, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Confirmando essa perspectiva de ajuste curricular, Onohara (2024) demonstra que “a adaptação do currículo não pode ser vista como uma forma de torná-lo mais fácil, empobrecido, muito pelo contrário, supõe um propósito de articular o currículo ao estudante, tornando-o apropriado às suas especificidades (Onohara, 2024, p. 43). Portanto, adaptar não é reduzir, mas sim reorganizar com o objetivo de atender às potencialidades dos alunos.

Ainda, é possível destacar o uso de tecnologias assistivas que, quando garantidas, tais tecnologias assistivas, como *softwares* específicos, comunicadores alternativos, lupas eletrônicas e outros recursos, são fundamentais para promover a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência. O professor de apoio orienta o estudante e o professor regente no uso dessas tecnologias, garantindo que elas sejam integradas de forma eficaz ao processo pedagógico (Israel; Borges, 2025).

Ainda nesse contexto, apresentamos as estratégias de comunicação alternativa e ampliada (CAA), que para estudantes com dificuldades na comunicação oral, o professor de apoio pode implementar estratégias de CAA, como o uso de pranchas de comunicação, sistemas de símbolos e gestos.

Essas estratégias visam ampliar as possibilidades de expressão e interação do estudante, facilitando sua participação nas atividades em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. As ações educativas do professor de apoio também englobam a promoção da interação social e a construção de um ambiente inclusivo.

Isso inclui a mediação social, em que o professor de apoio atua como um facilitador da interação entre o estudante com deficiência e seus colegas, promovendo atividades colaborativas e incentivando a participação em grupos. Essa mediação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de um ambiente de respeito e aceitação das diferenças.

Diante disso, é possível pontuar a orientação e a formação de colegas e famílias. Nesse contexto, o professor de apoio também desempenha um papel importante na orientação de outros professores, da equipe pedagógica e das famílias dos estudantes. Ele compartilha conhecimentos sobre as especificidades da deficiência, as estratégias pedagógicas mais adequadas e os recursos disponíveis, contribuindo para a construção de uma rede de apoio e para o fortalecimento da educação inclusiva.

Por fim, o profissional ainda faz o registro e avaliação do desenvolvimento. O acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante, por meio de registros sistemáticos e avaliações formativas, permitindo ao professor de apoio ajustar suas estratégias e planejar novas intervenções.

4.4 Interfaces com a gestão pedagógica e o trabalho coletivo nas escolas

O profissional de apoio, no contexto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desempenha um papel crucial na garantia da inclusão e na efetivação de uma educação equitativa. Sua atuação transcende o suporte individualizado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, estabelecendo interfaces diretas e indiretas com a gestão pedagógica e o trabalho coletivo nas escolas.

Essa integração é fundamental para que as ações de apoio sejam alinhadas aos objetivos pedagógicos da instituição, promovendo um ambiente escolar que acolha a diversidade e favoreça o desenvolvimento de todos os alunos. A colaboração com a equipe gestora e os demais docentes assegura que as estratégias de ensino sejam adaptadas e que os recursos necessários estejam disponíveis, refletindo o compromisso da SEE/MG com uma educação verdadeiramente inclusiva.

As interfaces com a gestão pedagógica manifestam-se na participação do profissional de apoio em reuniões de planejamento, na elaboração e acompanhamento de Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), e na discussão de casos específicos que demandam intervenções pedagógicas diferenciadas.

A Agência Minas, em notícias sobre a atuação desses profissionais, destaca a importância da adaptação de materiais didáticos, como os Planos de Estudos Tutorados (PETs), e a manutenção de contato constante com estudantes e familiares, especialmente em contextos de ensino remoto. Essa articulação com a gestão garante que as necessidades dos alunos sejam compreendidas em sua totalidade e que as decisões pedagógicas sejam tomadas de forma colaborativa, considerando as especificidades de cada estudante e as diretrizes da SEE/MG para a educação especial.

O trabalho coletivo nas escolas é outro pilar da atuação do profissional de apoio. A colaboração com professores regentes, especialistas em Educação Básica e demais membros da comunidade escolar é essencial para a construção de um currículo flexível e de práticas pedagógicas que atendam à diversidade. Essa interação se dá por meio de trocas de experiências, discussões sobre metodologias inclusivas e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

A atuação conjunta permite que o conhecimento sobre as necessidades dos alunos seja compartilhado, enriquecendo as práticas de todos os envolvidos e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. A SEE/MG, ao incentivar o trabalho em equipe, reconhece que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada e que o sucesso dos estudantes depende de uma rede de apoio coesa e engajada.

Diante desse cenário, a presença e a atuação do profissional de apoio nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, em conformidade com as diretrizes da SEE/MG, são elementos catalisadores para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade. A interface com a gestão pedagógica e o trabalho coletivo não são meros formalismos, mas sim práticas essenciais que garantem a efetividade das ações de apoio, a personalização do ensino e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e propício ao desenvolvimento integral de todos os estudantes. Essa sinergia entre os diferentes atores educacionais reflete o compromisso da rede com a valorização da diversidade e a construção de uma escola para todos.

Nesse caminho, podemos afirmar que o professor de apoio complementa o trabalho pedagógico, já que é um elo entre a gestão, os docentes e os estudantes e sua atuação pode ressignificar as práticas docentes, fortalecendo a inclusão. A sua presença dentro das salas de aulas pode garantir que a educação inclusiva alcance o seu objetivo.

5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE LITERATURA SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Para a compreensão da educação inclusiva é fundamental entender dois conceitos essenciais que, de acordo com Silva (2024) formam a base ética do processo educacional, sendo os conceitos de inclusão e equidade. Nesse contexto, destaca-se o “Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação”, elaborado pela UNESCO, no qual se apresenta a sua definição:

Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes. Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (Unesco, 2018, p. 13).

Diversos autores tais como: Moreira (2006), Lopes e Marqueline (2012) e Carvalho (2019) se propuseram a estudar, pesquisar e debater a educação inclusiva e se preocuparam em defini-la de forma clara, visto que a compreensão da sua definição facilita o entendimento dos direitos da pessoa com deficiência no campo da educação.

Verifica-se que ela transcende a política social circunstancial, pois a educação inclusiva configura um movimento organizacional das escolas de ensino regular para o acolhimento dos estudantes com o propósito de garantir o seu desenvolvimento, com respeito e dignidade (Silva, 2022).

Dessa maneira, pensar em educação inclusiva nos direciona a pensar a diversidade da pessoa humana e ela não pode ser reduzida apenas em presença de alunos deficientes em sala de aulas regulares (Araujo, 2024; Almeida, 2014). A educação inclusiva é uma educação de adaptações. “Ela vai além da mera integração de alunos com deficiência em salas de aula regulares, buscando criar um ambiente educacional inclusivo, onde todos os estudantes possam participar plenamente da vida escolar e alcançar seu máximo potencial acadêmico e social (Araújo *et al.*, 2024, p. 02).

Convém ressaltar que discurso da educação inclusiva tem ganhado força nas últimas décadas, quando organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, iniciam a propagação dessa ideia, que perde seu caráter pedagógico e passa a ganhar visibilidade política, a partir de diversas propostas que nem sempre carregam a efetividade da educação inclusiva, seja na escola ou no sistema educacional

Ao longo das últimas décadas, o discurso dos organismos internacionais tem orientado as ações dos Estados nacionais mediante propostas sobre inclusão em sentido amplo. A inclusão escolar, ou a educação inclusiva, tem se

convertido em slogans das políticas educacionais nos últimos anos, fazendo-se presente nos discursos políticos internacionais mediante documentos do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Garcia; Michels, 2021, p. 01).

Isso nos leva a reconhecer que a responsabilidade da educação inclusiva no contexto escolar não pode ser apenas do Estado, mas deve ter, também, o envolvimento da família. A forma que cada família enfrenta o processo de inclusão escolar está relacionada com aquilo que já integra sua vivência e experiências anteriores a escolarização (Silva; Elias, 2022).

Mantendo a sequência, a relação da comunidade escolar, como um todo, deve acompanhar atentamente os procedimentos relativos à inclusão educacional, passando tanto pela gestão da escola até os professores, a escola tem por si só regras bem definidas, (Silva; Pedro; Jesus, 2017) cabendo-a reconhecer a diversidade humana para que o convívio social seja plenamente alcançado, resultando em uma escola inclusiva. Entretanto, essa responsabilidade não pode ser imputada apenas no desejo da comunidade escolar, pois

Essas mudanças não dependem apenas do desejo da comunidade escolar em fazer da escola um instrumento e espaço de inclusão social, nem unicamente dos professores e sua profissionalidade, mas, principalmente da responsabilidade do poder público em destinar recursos suficientes para suprir a demanda de investimentos a nível estadual, municipal e em cada escola e a formação continuada do professor. A educação inclusiva requer medidas e ações orquestradas e bem definidas que devem se concretizar em cada escola e especificamente no interior de cada sala de aula (Silva; Pedro; Jesus, 2017, p. 8).

Sob a perspectiva da educação inclusiva, e sobre a sua implantação, é preciso analisar por meio da complexidade das políticas públicas sociais que são estabelecidas pelas legislações. A escola tornou-se figura central da execução dessa política (Kassar, 2011). Sob o aspecto jurídico, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, Art. 27, nos diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 8).

Segundo Silva, Lopes e Quadros (2024) à luz das legislações aprovadas para a inclusão das pessoas com deficiência, é necessário ressaltar que as escolas, enquanto instituições sociais, têm ganhado protagonismo nesse processo. A inclusão passa a ser vista como um meio de promover o convívio social, uma vez que, por meio da escola, direitos como a educação e a

permanência são garantidos visto que, receber estudantes com deficiência na escola vai além de manter as portas abertas, é essencial garantir não apenas o acesso, mas também a permanência para uma aprendizagem efetiva “a política pública de educação voltada à inclusão deve estar pautada na garantia de acesso, permanência, e finalmente no êxito, este só é possível quando os métodos e instrumentos disponíveis à educação inclusiva são eficientes” (Sá, 2020 p.40).

Essa política de inclusão tem causado certa surpresa aos educadores brasileiros, quando eles viram em suas salas de aulas estudantes com deficiência (Kassar, 2011), já que, historicamente, a sala de aula é um espaço natural de diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam que a diversidade precisa ser respeitada e que é inadmissível enxergá-la como um obstáculo, visto que, “estas considerações evidenciam que o ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos” (Brasil, 1997, p. 63).

Segundo (Mendonça, Neto, 2019), a educação inclusiva tornou a sala de aula ainda mais diversa quando nela foi possível deparar com estudantes dentro da normalidade e estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, a diversidade na sala/escola está de acordo com as orientações da conferência de Salamanca que afirma que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou de qualquer outra natureza (Salamanca 1994).

Considerando que hoje a educação inclusiva faz parte do cotidiano das escolas regulares, é importante salientar que nem sempre foi assim, uma vez que o conceito de educação especial foi construído de forma separada (Mendes, 2006), após orientações internacionais, políticas públicas e movimentos em prol da inclusão, ela passou a fazer parte da escola comum (Borges, Torres, 2020).

Para que a educação seja efetivamente inclusiva é necessário ir além da simples presença do estudante em sala de aula, a educação inclusiva precisa passar pela construção dos currículos a implementação de práticas pedagógicas, portanto, não basta ter o estudante em sala para que as diferenças sejam sanadas, a sala de aula é naturalmente um espaço em que as diferenças se encontram (Oliveira; Martins. 2011).

A partir das políticas de inclusão, o ambiente de uma escola inclusiva tornou-se um desafio ainda maior para a escola regular. As barreiras agora são instituir ações que busquem estabelecer o aprendizado e a permanência de todos os estudantes (Borges, Torres, 2020). Para além da presença do título de educação inclusiva, a escola precisa garantir que todas as pessoas com deficiência permanecem nela, para isso são necessárias ações como focar no estudante com

deficiência, com o objetivo de ensinar conteúdos e estabelecer uma formação social e ampla desse estudante (Tavares; Santos, Freitas 2016).

Promover o desenvolvimento dos estudantes no âmbito da educação regular é imprescindível; a escola é considerada um local de formação. A escola é a forma predominante de organização do processo de ensino, sendo o local em que se criam, desenvolvem e se transformam as condições cruciais para que os estudantes assimilem conhecimentos, atitudes, habilidades e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas.

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social (Libâneo, 1994, p. 22).

A inclusão na escola regular ainda requer uma transformação profunda que abrange desde a infraestrutura física até as práticas pedagógicas quando a escola recebe estudantes com quaisquer tipos ou graus de deficiência, pois são necessários instrumentos pedagógicos inclusivos que vão desde a flexibilização do currículo à ações de professores e de gestores. Há um longo caminho a ser percorrido para que a educação inclusiva seja realmente eficaz. Se analisarmos o contexto da sala de aula, é possível perceber que há uma lacuna na prática pedagógica e a efetividade da inclusão. As práticas pedagógicas necessitam estar relacionadas ao processo educativo da educação inclusiva (Silva; Quadros, 2024, Franco 2016).

É preciso pensar em uma inclusão real para esse estudante, para tanto, faz-se necessário criar práticas educativas com a finalidade de promover uma educação inclusiva em um contexto mais amplo, todavia, é importante ressaltar que práticas pedagógicas são as práticas sociais de efetivação pedagógicas, enquanto as educativas são ações para a realização dos processos educacionais (Franco, 2016).

Receber estudantes com deficiência na escola é garantir a eles o direito legal de um grupo que, historicamente, ficava à margem da sociedade; a escola é uma instituição social e ela tem uma atuação relevante tratando de inclusão (Lopes, Quadros 2024). Porém, é preciso fazer uma reflexão no sentido de que, legalmente, todo estudante tem direito à ela, e isso não é um problema.

Diante disso, é preciso fazer uma análise crítica de como e se a educação ofertada está cumprindo sua proposta, já que se analisarmos sob a ótica de que “As mazelas da educação especial brasileira, [...] não se limitam à falta de acesso (Mendes, 2006 p. 397), mas sim, ao

descaso de implementações de políticas públicas reais que garantam o acesso e a permanência de estudantes deficientes.

Nesse sentido, o estudante da educação especial está na escola regular e isso é um fato e a intervenção do professor de apoio é primordial para uma inclusão efetiva (Silva; Elias, 2022), pois é ele o responsável por direcionar o estudante para suas atividades educacionais, contudo, é importante ressaltar que a inclusão não pode ser resumida apenas na sua figura (Faria 2024), tampouco apenas a escola em si deve ser responsável por tal feito.

São necessários, também, salas adaptadas, equipamentos especializados, acessibilidade, livros didáticos e de literatura adaptados e uma gama de materiais e suporte especializado. Além de tudo isso, é necessário ainda, apoio psicológico direto na escola para atender estudantes deficientes, colegas de sala e profissionais que lidam diretamente com a educação inclusiva que a cada dia adoecem por falta de suporte pedagógico, psicoterapêutico entre outras faltas.

A educação especial nas escolas regulares é um direito conquistado e compreendê-la sob essa perspectiva nos direciona a ter uma visão de que é preciso atender esse estudante de forma mais ampla, indo além do conteúdo escolar, mas a valorização da sua formação enquanto cidadão (Silva, 2024)

Nesse contexto refletir sobre a educação inclusiva e de qualidade não pode ser limitada aos conteúdos programáticos incluídos na BNCC ou nos currículos programáticos do estado de Minas Gerais, como observa Mendes (2006) a educação inclusiva vai além, uma vez que ela deve contemplar valores de ordem cultural e social do cidadão, ir na contramão da inclusão escolar representa um risco de não universalizar o acesso à educação.

6 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou como abordagem metodológica a revisão bibliográfica, modalidade que se fundamenta na análise sistemática e aprofundada de produções científicas já existentes. Essa escolha justifica-se pela capacidade de proporcionar uma compreensão abrangente e crítica sobre o tema investigado, permitindo a identificação de padrões, lacunas teóricas e contribuições no campo do conhecimento.

Conforme destacado por Eco (2007), a investigação científica, mesmo que de natureza bibliográfica, exige rigor e clareza metodológica para garantir a reprodutibilidade e a validade dos resultados. Severino (2013) complementa ao enfatizar que a construção do conhecimento científico envolve dimensões epistemológicas, metodológicas e técnicas, todas essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste estudo, a revisão bibliográfica foi utilizada para mapear e analisar a literatura pertinente à atuação dos profissionais de apoio nas escolas, buscando compreender as diferentes perspectivas, desafios e contribuições desses atores no contexto educacional. A flexibilidade inerente a este tipo de revisão permitiu uma exploração aprofundada das nuances do tema, sem restrição de critérios de inclusão e exclusão excessivamente rígidos, o que se adequa a uma pesquisa de mestrado que busca uma compreensão qualitativa e interpretativa do fenômeno.

A relevância do estudo reside no papel dos profissionais de apoio nas escolas de educação básica para a efetivação da educação inclusiva e na necessidade de compreender os desafios e estratégias adotadas por eles em um cenário educacional em constante transformação. Ao sistematizar o conhecimento produzido sobre o tema, esta pesquisa visou contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de práticas no contexto educacional brasileiro.

A pesquisa buscou responder à seguinte questão central: Qual é o papel dos profissionais de apoio na efetivação da educação inclusiva nas escolas de educação básica no Brasil, considerando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as contribuições desses profissionais para o processo educacional? O objetivo geral foi analisar a produção acadêmica recente sobre a atuação dos profissionais de apoio nas escolas, identificando as principais tendências, desafios e contribuições para a educação inclusiva no Brasil.

A partir desse objetivo, desdobraram-se os objetivos específicos: mapear as diferentes denominações e funções atribuídas aos profissionais de apoio em diversos contextos escolares; identificar as principais estratégias e práticas pedagógicas adotadas para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; analisar os desafios enfrentados pelos profissionais de apoio, bem como as lacunas na formação e no suporte institucional; sintetizar

as percepções da comunidade escolar (gestores, professores, pais e alunos) sobre o impacto da atuação desses profissionais; e propor diretrizes e recomendações para a formação e atuação com base nos achados da literatura.

A revisão bibliográfica foi conduzida em seis etapas principais, adaptadas das diretrizes propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010) para revisões integrativas e complementadas pelas orientações de Eco (2007) e Severino (2013) sobre pesquisa e documentação científica. A primeira etapa consiste na definição do tema e da questão-problema, fundamental para delimitar o escopo da pesquisa e garantir sua relevância. O tema central, “a atuação dos profissionais de apoio nas escolas”, foi escolhido em função da crescente demanda por educação inclusiva e da complexidade do papel desses profissionais no cenário educacional brasileiro.

A formulação da questão-problema, apresentada anteriormente, direcionou a busca e análise da literatura, focalizando os aspectos mais relevantes do fenômeno investigado. A clareza na definição do tema e da questão contribuiu para que a pesquisa mantivesse o foco, evitando dispersões, conforme a importância da delimitação do objeto de estudo em investigações científicas.

A busca por produções científicas foi realizada em bases de dados reconhecidas pela relevância na área da educação, como o Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessas plataformas justifica-se pela ampla coleção de publicações acadêmicas brasileiras e internacionais, que permitem um panorama abrangente da produção científica sobre educação inclusiva e o papel dos profissionais de apoio no Brasil. A formulação dos descritores e das equações de busca foi um passo crucial para otimizar a recuperação dos estudos.

Foram utilizados descritores controlados e palavras-chave que refletem os conceitos centrais da pesquisa, como “professor de apoio”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado”, “Minas Gerais” e “Uberlândia”. A combinação desses termos foi realizada por meio de operadores booleanos (AND, OR) para refinar as buscas e garantir especificidade. Por exemplo, a equação de busca “(professor de apoio” AND “educação inclusiva” AND “Minas Gerais”) foi usada para identificar estudos que abordem a atuação desses profissionais no contexto do estado.

Figura 2 - Forma de busca dos textos em uma das plataformas

The top screenshot displays the 'Portal de Periódicos da CAPES' interface. It features a search bar at the top left, navigation links for 'Órgãos do Governo', 'Acesso à Informação', 'Legislação', and 'Acessibilidade', and a user profile 'Ola, Wendel'. On the left, there are filters for 'Produção nacional' (Sim/Não) and 'Idioma'. The main content area shows two article previews. The first article, titled '3. Análises de políticas educacionais referentes ao professor de apoio em classes inclusivas', is by Danielle Nunes Martins do Prado and Celia Regina Vitaliano. The second article, titled '4. PROFESSOR DE APOIO E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS', is by Beatriz Ribeiro Azeiteiro Picolini and Maria Maria Lopes Flores. The bottom screenshot shows a search results page for the query '(professor OR professores) de apoio'. It includes a search bar, a 'Buscar' button, and a 'Busca avançada' link. The results show 10,129 items. On the left, there are filters for 'Instituição de defesa', 'Bases coletadas', 'Programa de Pós-Graduação', 'Autor', 'Orientador(a)', 'Tipo de documento', 'Tipo de acesso' (openAccess: 10,129; embargoedAccess: 63), 'Idioma', 'Assunto', and 'Assunto em inglês'. The main list shows three results, each with a title, author, publication year, and a 'Dissertação' button.

Fonte: Dados da pesquisa.

A estratégia de busca foi iterativa, com ajustes nos descritores e combinações conforme novos estudos foram identificados e a compreensão do campo se aprofundar. Esse processo visou garantir exaustividade e relevância dos materiais selecionados, alinhando-se às orientações de Eco (2007) sobre investigação bibliográfica e necessidade de adaptação da pesquisa. Para assegurar rigor e transparência, foram definidos critérios claros de inclusão e exclusão dos materiais analisados, permitindo que outros pesquisadores reproduzam o percurso metodológico adotado.

Os critérios de inclusão abrangem estudos publicados em periódicos científicos, teses e dissertações que abordem diretamente a atuação, papel, desafios e estratégias dos profissionais de apoio (como professores de apoio e auxiliares de inclusão) em ambientes escolares, concentrados na educação básica e publicados em português, desde que apresentem metodologia clara e resultados que contribuam para a compreensão do fenômeno.

Foram excluídos estudos que não se enquadrem no tema central, publicações não acadêmicas (artigos de opinião, notícias, *blogs*), estudos sobre outros níveis de ensino sem foco em inclusão, publicações duplicadas ou com informações redundantes, textos publicados em inglês, espanhol ou outro idioma estrangeiro, e estudos sem dados empíricos ou revisão teórica consistente. A aplicação desses critérios foi sistemática, garantindo que apenas materiais relevantes e de qualidade fossem incluídos, conforme diretrizes de pesquisa bibliográfica.

Após as buscas, os resultados foram submetidos a triagem em duas fases para seleção dos estudos mais relevantes. Na primeira, foram analisados títulos e resumos para rápida identificação dos materiais potenciais e exclusão dos não alinhados aos objetivos. Na segunda, os estudos pré-selecionados foram lidos integralmente, possibilitando análise crítica do conteúdo, verificação dos critérios de inclusão e exclusão, avaliação da qualidade metodológica e contribuição para a pesquisa. Durante essa fase, foram elaboradas fichas de leitura ou tabelas síntese contendo informações como autores, ano, tipo de estudo, objetivos, metodologia, resultados e conclusões. Essa documentação é fundamental para sistematizar o conhecimento e fundamentar a análise, conforme Eco (2007) e Severino (2013).

A análise dos estudos selecionados foi qualitativa, buscando identificar e categorizar os principais resultados encontrados relacionados à atuação dos profissionais de apoio nas escolas. Técnicas de análise de conteúdo foram empregadas para identificar temas recorrentes, conceitos-chave, desafios e estratégias descritas na literatura. O processo inclui leitura inicial para compreensão geral, seguida da identificação de unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) e unidades de contexto (trechos maiores que dão sentido às unidades de registro).

Posteriormente, houve o tratamento dos resultados e inferência, com categorização dos dados brutos em temas que permitiram interpretação alinhada aos objetivos da pesquisa. A síntese dos resultados foi construída a partir da integração dos resultados encontrados, com o objetivo de elaborar um panorama sobre o tema, evidenciando avanços, desafios e perspectivas relacionados à atuação desses profissionais no contexto educacional brasileiro. A interpretação buscou conexões entre os estudos, identificação de lacunas e proposição de questões para futuras investigações, contribuindo para o debate acadêmico.

Os resultados foram apresentados de forma clara e organizada, combinando texto descritivo e elementos visuais, como quadros e tabelas, para facilitar a compreensão dos resultados encontrados. Com base nos resultados encontrados a partir da revisão bibliográfica foi desenvolvido um guia de boas práticas para a atuação dos profissionais de apoio na educação inclusiva. O guia tem como objetivo traduzir os resultados da pesquisa em formato acessível e prático, oferecendo diretrizes e recomendações para aprimorar a atuação desses profissionais, subsidiando a comunidade acadêmica e escolar.

Estruturado em seções, este estudo abordou o panorama da atuação, sintetizando funções e responsabilidades identificadas na literatura. Foram detalhadas estratégias pedagógicas inclusivas, com exemplos de práticas para a promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a análise dos principais desafios enfrentados e sugestões para superá-los, baseadas nas pesquisas analisadas.

Por fim, foram apresentadas recomendações para formação e políticas, incluindo propostas para aprimorar a formação inicial e continuada dos profissionais e sugestões para políticas públicas que fortaleçam sua atuação. O guia é uma ferramenta para educadores, gestores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados no tema, reforçando o compromisso da pesquisa com a aplicabilidade do conhecimento e a contribuição para a melhoria das práticas educacionais, alinhando-se a visão de que a ciência deve servir a sociedade.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Com a definição da metodologia utilizada para a construção deste estudo, buscou-se elencar teses, dissertações e artigos que abordassem o tema dos professores de apoio e suas práticas na condição de docentes atuantes na área da Educação Especial. O procedimento de análise dos textos foi realizado em etapas, iniciando-se pelo levantamento bibliográfico em plataformas digitais, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na primeira etapa foram identificados 23 trabalhos a partir da combinação dos descritores professor de apoio e educação especial. Após a leitura dos resumos desse universo inicial, foram selecionadas dez produções com recorte temporal compreendido entre 2020 e 2025. Dentre estas, seis compuseram o *corpus* de análise deste estudo, a saber:

- CAMARGO, Maria José Ayres. **Trabalho docente e inclusão: estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43562>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. **Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_ffae78b14317a0292069125f1a0a8d3a. Acesso em: 12 abr. 2025.
- FARGNOLI, Rosane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11870>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- FERNANDES, Maria José da Silva. **Prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31395>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205?mode=simple>. Acesso em: 12 fev. 2025.

- FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Professor de apoio e suas atuações na rede estadual de Minas Gerais: exemplo de caso. **Mirante**, Anápolis, v. 13, n. 2, p. 164-188, 02 dez. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/673/467>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Ainda assim, deve-se enfatizar que uma das análises propostas consiste em compreender, por meio de textos anteriores a esse período, se ocorreram mudanças significativas na forma como o professor de apoio é reconhecido no contexto escolar. Nesse sentido, destacam-se produções de 2016, 2017 e anos posteriores, como:

- JÚNIOR, Márcio Boaventura. **“Sobrou o apoio!” desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32665>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- JÚNIOR, Oziel Mendes de Paiva. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8627>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- PRADO, Danielle Nunes Martins do. Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_24f14a0379a84e4a404fd02946357d85. Acesso em: 06 jun. 2025.
- REIS, Andréa Silva Adão. Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11668?locale=pt_BR. Acesso em: 04 maio 2025.

Ao longo da revisão da literatura, percebemos que, ao inserir os termos “Minas Gerais” e “Uberlândia”, havia uma redução significativa de obras, o que representava um empecilho para atender aos objetivos desta pesquisa. Por esse motivo, optou-se pela inclusão de produções acadêmicas que discutem a função do professor de apoio em outros estados. Ainda que existam legislações específicas em cada ente da federação sobre as atribuições e a nomenclatura desse profissional, observa-se, por exemplo, que no Paraná, o cargo recebe a designação de Professor de Apoio Pedagógico (PAP), enquanto em Minas Gerais é definido como ACLT – Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva.

Entretanto, apesar das diferenças terminológicas, suas contratações apresentam a mesma funcionalidade nos estados analisados, como Paraná e Minas Gerais; além de que é importante ressaltar que as obras consultadas fora do recorte temporal inicialmente delimitado não foram incluídas no corpus de análise de dados, sendo consideradas apenas como subsídios teóricos e referenciais que contribuiram para a fundamentação da pesquisa.

Com esse recorte, definem-se as obras selecionadas para a análise da literatura, as quais estão apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 - Textos analisados a partir do levantamento bibliográfico

Nº	Autor(es)	Título	Tipo	Instituição	Ano
1	Rosane Pimenta Fagnoli	<i>A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio</i>	Dissertação (Mestrado)	UFJ	2020
2	Maria José da Silva Fernandes	<i>Prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes</i>	Tese (Doutorado)	UFU	2020
3	Lucimar Fernandes; Antônio Carlos Freire Sampaio	<i>Professor de apoio e suas atuações na rede estadual de Minas Gerais: exemplo de caso</i>	Artigo	UFU	2020
4	Vanessa Fernandez Prause	<i>Transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental</i>	Dissertação (Mestrado)	UNIOESTE	2020
5	Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira Drummond	<i>Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência</i>	Tese (Doutorado)	Universidade Estadual de Maringá	2021
6	Maria José Ayres Camargo	<i>Trabalho docente e inclusão: estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais</i>	Dissertação (Mestrado)	UFU	2024

Fonte: Elaboração própria.

Tomando como referência os trabalhos selecionados, infere-se que os autores se propuseram, ao longo de suas pesquisas, definir qual seria a função do professor de apoio. Nesse sentido, autores como: Fernandes, 2020; Sampaio, 2020; Prause, 2020; Reis, 2020; Santos, 2020; Carmago, 2024 buscaram por meio das suas obras, definir a função do professor de apoio, dando ênfase na sua participação enquanto agente de inclusão, além de demonstrar procedimentos para que isso seja uma realidade, desde as adaptações pedagógicas e as mediações entre o professor de apoio e os regentes de salas de aula.

Sob essa perspectiva, autores como Fernandes e Sampaio (2020), afirmam que “Esses professores atendem alunos com deficiências mais severas, as quais os incapacitam de

participar sozinhos das atividades da sala de aula.” (Fernandes; Sampaio, 2020, p. 164). Prause (2020) complementa essa perspectiva ao afirmar que o professor de apoio é “o profissional que atua diretamente com as questões relacionadas à organização do ensino” (Prause, 2022, p. 74).

Além disso, segundo Duarte (2021), esses agentes são primordiais para a gestão das diferenças enfrentadas pelos estudantes. Mendonça (2021) vai além ao inferir que a formação do professor para a educação especial é crucial para que discentes com deficiência sejam acolhidos e contemplados no processo de aprendizagem. Todavia, faz-se necessário avançar na análise, por meio de uma leitura exploratória, na qual busca-se uma síntese dos escritos e, posteriormente, uma reflexão crítica acerca da interlocução entre os autores.

7.1 Obras selecionada e analisadas

7.1.1 A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio

A pesquisa de Fagnoli (2020) evidencia que o aspecto afetivo constitui parte integrante do trabalho dos professores de apoio. Tal percepção foi identificada pela autora a partir de uma investigação de campo realizada em uma escola estadual de Minas Gerais.

Como procedimento metodológico adotado pela autora, foram realizadas entrevistas com quatro professoras de apoio, todas com mais de cinco anos de experiência profissional. Ao discorrerem sobre o ambiente escolar em que atuam, as entrevistadas afirmaram tratar-se de uma instituição que acolhe a todos.

Essa atenção e integração podem ser consideradas um promissor início para a consolidação da educação inclusiva. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 16) ressalta: “A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.”

Ainda assim, a empatia pelo outro, por si só, não resulta em uma educação verdadeiramente inclusiva, uma vez que a obra de Fagnoli (2020) evidencia que, mesmo diante dos avanços legislativos oficiais, a realidade escolar cotidiana permanece desafiadora. Esses profissionais trazem consigo a empatia como elemento significativo de sua função; entretanto, apenas esse aspecto não é suficiente.

O ensino de alunos com deficiência em escolas regulares exige a revisão constante das práticas pedagógicas tradicionais, além de enfrentar resistências culturais que não se alinham

ao discurso inclusivo. Essa distância entre teoria e prática, portanto, configura-se como um fator limitante para a efetivação da inclusão.

As dificuldades apresentadas são inúmeras, entre as quais se destacam a falta de articulação entre o professor regente e os professores de apoio, bem como as lacunas na formação desses profissionais, seja ela inicial ou continuada. Tais fragilidades podem restringir ou, em alguns casos, comprometer as práticas voltadas à educação inclusiva. Dessa forma, amplia-se a compreensão de que a função exercida por esses profissionais é indispensável para a efetivação da inclusão escolar.

Nesse sentido, a autora propõe a criação de um plano de ação educacional em parceria com universidades e escolas, com o objetivo de fortalecer as práticas inclusivas, bem como a criação de redes de colaboração e troca de experiências. Outro ponto importante é a proposta de formação continuada por meio de grupos de estudo, fóruns e até mesmo comunidades virtuais em aplicativos como o *WhatsApp*.

Isso nos leva a concluir que os desafios são muitos, entre eles, a autora ressalta a falta de articulação entre o professor regente e o professor de apoio; a formação inicial insuficiente – sobretudo a continuada –, além da resistência cultural quanto à forma como a educação inclusiva deve ser realizada na prática.

7.1.2 Prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes

A abordagem de Fernandes (2022) teve como propósito compreender de que maneira a inclusão está vinculada à prática social. Seu estudo demonstra que gestores, famílias e professores desempenham um papel relevante nesse processo e que a interação entre esses grupos favorece o desenvolvimento da educação inclusiva.

Para tanto, a pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas com docentes que atuavam diretamente no processo de inclusão. O objetivo foi compreender suas percepções acerca da escola, da inclusão, do relacionamento com as famílias e dos desafios enfrentados, além de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de apoio.

As entrevistas evidenciam que o professor de apoio precisa estar em sintonia com o professor regente, atuando como um mediador que contribui para tornar os conteúdos mais acessíveis. A participação da família, por sua vez, revela-se um ponto sensível, uma vez que o estudo demonstra a existência de uma lacuna no envolvimento familiar e a falta de diálogo entre escola e responsáveis pelos estudantes.

No âmbito da interação social, observa-se que os professores de apoio exercem um papel fundamental como mediadores na construção cultural de uma educação inclusiva, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas também aqueles que não apresentam deficiência.

Nesse contexto, ao analisar a educação inclusiva para além de seu público-alvo, verifica-se que ela promove efeitos positivos em toda a comunidade escolar, favorecendo a construção de laços de respeito, acolhimento e solidariedade. Nessa perspectiva, Fernandes (2022) ressalta:

Queremos ressaltar que a educação inclusiva sendo implantada conforme as orientações oficiais, além de benefícios para o(a)s estudantes com deficiência, também traz benefícios para o(a)s aluno(a)s sem deficiência, pois ele(a)s, convivendo com as diferenças, poderão se tornar pessoas mais humanas, solidárias, acolhedoras e sensíveis às necessidades do próximo (Fernandes, 2022, p. 38).

Essa reflexão indica que a educação inclusiva tem o poder de impactar toda a comunidade escolar, promovendo, sobretudo, a equidade. A partir do estudo, verifica-se que o professor de apoio pode atuar como um agente de formação cultural para uma educação inclusiva, indo além da mera presença do aluno com deficiência em sala de aula. No que se refere às críticas, o texto apresenta inferências sobre a estrutura da educação inclusiva, destacando a escassez de recursos materiais e humanos necessários para a efetivação desse processo.

Concernente à formação docente, fica evidente a ausência de uma política pública efetiva que assegure a continuidade dessa formação. Tal constatação conduz à compreensão de que a inclusão deve ser entendida como uma prática social, não restrita apenas à presença de estudantes com deficiência nas escolas. Para que ela se efetive, é necessário promover a interação entre família, políticas públicas e comunidade, configurando-se esse aspecto como o resultado mais relevante da pesquisa.

A investigação realizada contribui para a ampliação do debate sobre a educação inclusiva, especialmente no contexto das escolas públicas do estado de Minas Gerais. Diferentemente de estudos que se restringem à análise de documentos oficiais, a autora valoriza as vozes dos professores, reconhecendo-os como agentes fundamentais desse processo. Dessa forma, evidencia-se a percepção desses sujeitos sobre a inclusão, o que enriquece a compreensão das práticas e desafios vivenciados no cotidiano escolar.

7.1.3 Professor de apoio e suas atuações na rede estadual de Minas Gerais: exemplo de caso

O texto analisado, de autoria de Fernandes e Sampaio (2020), foi selecionado pela forma como os autores abordam a temática do professor de apoio. O artigo apresenta relevância ao evidenciar, por meio da análise realizada, como ocorre a atuação desse profissional em uma escola do estado de Minas Gerais. Entre os principais objetivos identificados, destaca-se a tentativa de compreender a relação estabelecida entre o professor de apoio e o professor regente.

A busca por essa compreensão evidencia de que maneira ambos se articulam no processo educativo, cada qual com atribuições específicas, porém complementares no contexto escolar. No decorrer da análise do artigo, verifica-se que o professor de apoio constitui parte fundamental para a efetivação da inclusão, uma vez que lhe cabe a responsabilidade de realizar as adaptações curriculares necessárias ao alcance dos objetivos pedagógicos, além de atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem e na socialização do estudante sob sua assistência.

Dentre os desafios apontados, o artigo evidencia a falta de clareza, por parte dos gestores, quanto à verdadeira função do professor de apoio, o que frequentemente leva a sua atuação ser confundida com a de um cuidador. Além disso, destaca-se a ausência de cursos específicos de formação continuada voltados para essa função, bem como a inexistência, até aquele momento, de concursos públicos destinados ao provimento desse cargo. Tais aspectos configuram-se como fatores limitantes para a valorização profissional.

A valorização do professor de apoio é considerada fator estratégico no processo de educação inclusiva. Esse profissional desempenha uma função estratégica, diretamente vinculada à qualidade da oferta educacional destinada ao público-alvo da educação inclusiva. Nesse sentido, torna-se relevante destacar que

Vale ressaltar a necessidade de concurso para capacitar a equipe/formação continuada, efetivando esse professor, é a garantia da inclusão desses alunos. Este professor, salvo melhor juízo, deveria ter em sua formação todos os conhecimentos necessários para atuar na função professor de apoio (Sampaio; Fernandes, 2020, p. 186).

Nessa direção, verifica-se a necessidade de uma mudança estrutural na carreira desse profissional, seja por meio de concursos públicos ou pela garantia de formação continuada. A educação inclusiva não pode ser reduzida a um simples ato normativo; ao contrário, precisa ser consolidada em ações práticas, entre as quais se destaca a valorização profissional do professor de apoio.

Cumprir acrescentar que os autores demonstram que a formação ainda se configura como um desafio para esses profissionais. Segundo Sampaio e Fernandes (2020, p. 165), o maior obstáculo enfrentado pelo professor de apoio está na busca por formação específica, sobretudo em cursos voltados para a Educação Inclusiva.

Nas práticas pedagógicas observadas, os autores evidenciam que o trabalho em conjunto com o professor regente é fundamental para a obtenção de ganhos educacionais, ainda que esses avanços ocorram de forma lenta. Portanto, isso reflete o fato de que a educação especial ainda se apresenta de forma lenta e desigual, tornando o professor de apoio uma peça fundamental para o êxito do processo inclusivo.

Contudo, a efetivação dos objetivos pedagógicos, sociais e de ensino-aprendizagem depende, de maneira essencial, da oferta de formação continuada, do fortalecimento do trabalho colaborativo e da implementação de políticas públicas consistentes.

7.1.4 Transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental

O estudo de Prause (2020) consistiu em uma análise bibliográfica sobre a atuação de professores de apoio que atendem estudantes com autismo no estado do Paraná. Embora a presente pesquisa esteja voltada para a realidade dos professores de apoio em Minas Gerais, a obra aponta aproximações significativas, sobretudo no que se refere às funções desempenhadas por esses profissionais.

O objetivo desse profissional é acompanhar, auxiliar e organizar o processo de ensino dos alunos da Educação Especial, em especial daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No estado do Paraná, o Professor de Apoio Pedagógico (PAP), como é denominado, atua dentro da sala de aula comum, mas não é responsável exclusivo pelo aluno com deficiência. Sua função consiste em organizar estratégias pedagógicas em parceria com o professor regente, a família e a equipe escolar.

Segundo a autora, a condução do trabalho realizado por esse profissional está relacionada a diversas dimensões do âmbito educacional, que vão desde o planejamento, alinhado às necessidades individuais dos alunos assistidos, até as adaptações no espaço escolar, incluindo rotinas e recursos pedagógicos.

Segundo a autora, o trabalho realizado por esse profissional não pode ser conduzido de forma exclusiva. A pesquisadora afirma que “o PAP não é o único responsável pelo aluno com TEA na escola, mas é o profissional que atua diretamente com as questões relacionadas à

organização do ensino” (Prause, 2022, p. 74). Isso significa que sua atuação está voltada à elaboração e execução de estratégias pedagógicas que visam ao desenvolvimento do estudante, contemplando aspectos como linguagem, condutas típicas, rotina, recursos pedagógicos e avaliação.

Todavia, o estudo indicou que a formação desse profissional ainda constitui um desafio, evidenciando a ausência de cursos de formação continuada específicos sobre o TEA. Um dado relevante da pesquisa mostra que, segundo os achados da autora, “73% dos PAP apresentavam uma linguagem truncada e sem fluência ao descreverem o próprio trabalho” (Prause, 2022, p. 9). Esse resultado revela um desconhecimento teórico dos próprios professores acerca de sua função.

Isso evidencia, portanto, que existem limitações formativas e institucionais que dificultam a plena atuação desses profissionais. Diante desses condicionantes, a integração com a equipe escolar mostra-se fundamental para a realização do trabalho, cuja efetividade exige, cada vez mais, a oferta de formação continuada, a disponibilização de recursos pedagógicos e o diálogo constante com o professor regente.

Infere-se, portanto, que a responsabilidade pelo desenvolvimento educacional do estudante com TEA não é exclusividade do PAP, mas deve ser compartilhada entre todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, nesse contexto a presente pesquisa apresenta contribuições significativas tanto no campo acadêmico quanto na prática pedagógica, especialmente no atendimento a estudantes com TEA. A autora evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores em reconhecer e legitimar o próprio trabalho, aspecto que se configura como um entrave à efetivação da educação inclusiva.

Ademais, o estudo ressalta que a responsabilidade pelo estudante da educação especial não pode recair de forma exclusiva sobre o professor de apoio, sendo imprescindível a articulação entre este profissional, os docentes regentes e a família.

Nesse contexto, a investigação desenvolve uma análise crítica acerca da realidade vivenciada cotidianamente pelo professor de apoio, ao mesmo tempo em que propõe estratégias de valorização docente e práticas pedagógicas que favoreçam uma educação mais inclusiva.

7.1.5 Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência

A tese consistiu em um estudo que investigou como a identidade dos professores de apoio é construída. Para isso, a autora analisou as trajetórias, saberes e experiências das

professoras participantes. De modo ampliado, buscou compreender como a identidade desses profissionais pode influenciar seu papel como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino de Matemática.

A pesquisa foi realizada com oito professores de apoio de uma escola de Minas Gerais, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo.

De acordo com a autora, os resultados encontrados em sua pesquisa indicaram que a identidade das professoras de apoio está em constante transformação e que a formação continuada desse grupo de profissionais é fundamental para a consolidação do “ser professor de apoio”. Além disso, as trocas de experiências contribuem de maneira significativa para essa construção, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas, que vão além do compartilhamento de conhecimentos teóricos.

O convívio escolar e as práticas colaborativas possibilitam a construção de saberes práticos, que se somam aos fundamentos teóricos e convergem para a definição da função exercida por esse profissional em sala de aula. Nesse sentido, Drummond (2021) afirma que “o professor de apoio atua como um mediador entre o estudante apoiado pela Educação Especial e o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala”. (Drummond, 2021, p. 17)

Evidenciam-se impasses para o reconhecimento da função, o que indica que o professor de apoio busca mobilizar mecanismos de auxílio ao aluno da Educação Especial, possibilitando-lhe avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem (Drummond, 2021). Tal realidade reflete que esses profissionais estão em constante luta pela valorização de seu trabalho e que a identidade por eles construída está intrinsecamente vinculada ao processo de consolidação de uma educação inclusiva, capaz de transformar a vida desses estudantes.

Fica evidente na pesquisa analisada que a autora buscou ampliar a discussão sobre a identidade do professor de apoio. Sua investigação contribui ao destacar que esse profissional é um agente pedagógico e não pode ser reduzido apenas à função de adaptação de conteúdos, mas sim à criação de estratégias para a efetivação da educação inclusiva.

Essas contribuições vão ao encontro da necessidade de políticas públicas que valorizem a formação do professor de apoio, de modo que tal valorização fortaleça a identidade desse profissional. Nesse sentido, a pesquisa buscou dar voz às professoras de apoio por meio da ampliação do debate acadêmico sobre sua identidade, além de oferecer subsídios práticos para a formação desses docentes, especialmente no trabalho com o ensino de Matemática.

7.1.6 Trabalho docente e inclusão: estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais.

O estudo de Camargo (2024) consistiu em uma pesquisa descritiva realizada em uma escola do interior de Minas Gerais. A autora utilizou uma abordagem bibliográfica, documental e de estudo de caso descritivo para explorar como o trabalho docente era desenvolvido no contexto da educação inclusiva, tomando como referência uma escola estadual localizada em Uberlândia.

No desenvolvimento do estudo, a autora definiu como categorias de análise o professor de apoio e os docentes responsáveis pelo AEE. Para isso, investigou a legislação referente à educação inclusiva e, como fundamento teórico, realizou um estudo descritivo em uma escola estadual inclusiva, que contava com o funcionamento de uma sala de recursos. Além disso, buscou apurar o papel desempenhado pelos professores de apoio, bem como as condições de trabalho desses profissionais.

Segundo a autora, a escola analisada dispunha de uma estrutura mínima voltada ao acolhimento dos estudantes, contando com rampas, corrimãos, banheiros adaptados e uma sala de recursos. Entretanto, ressalta-se que ainda eram necessárias melhorias significativas. Em relação à sala de recursos, o estudo aponta a existência de materiais, porém estes se mostravam precários e insuficientes para atender de forma adequada a todos os estudantes.

Embora tais impeditivos tenham sido apontados pela autora, a escola busca implementar políticas e práticas que promovam a equidade no acesso ao conhecimento. Por fim, o estudo evidencia que o professor de apoio constitui uma figura central e fundamental para garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência no processo educacional.

7.2 Macroanálise

Em vista do exposto, e a partir de uma leitura crítica, os textos analisados possibilitaram a elaboração de uma síntese analítica, que evidencia o pensamento dos autores acerca da Educação Inclusiva e do papel do professor de apoio. Para tanto, foram organizados quatro quadros temáticos, contemplando os seguintes eixos: Definição de Professor de Apoio; Estratégias pedagógicas destacadas; Desafios e limites; e Impactos da atuação.

Quadro 6 - Definição de Professor de Apoio

Referência da obra	Definição de Professor de Apoio
--------------------	---------------------------------

FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Profissional indispensável na inclusão, cuja prática envolve empatia, mediação pedagógica e revisão constante das práticas tradicionais; enfrenta lacunas formativas e resistência cultural.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Atua em sintonia com o professor regente, mediando conteúdos e socialização; é agente cultural da educação inclusiva, indo além do simples acompanhamento do aluno com deficiência.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Responsável por adaptações curriculares, mediação pedagógica e socialização; fundamental para a inclusão, mas muitas vezes confundido com cuidador devido à falta de clareza sobre sua função.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	O PAP organiza estratégias pedagógicas para alunos com TEA, atuando junto ao professor regente e equipe escolar; não é o único responsável pelo aluno, mas coordena rotinas, recursos e adaptações.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Mediador entre o estudante da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem; sua identidade profissional é construída pela formação, experiências e práticas colaborativas.
CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Figura central para a participação efetiva dos alunos com deficiência, garantindo equidade no acesso ao conhecimento apesar de limitações estruturais e de recursos.

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 6 tem por objetivo apresentar as diferentes definições atribuídas ao professor de apoio, exemplificando a multiplicidade de funções que esse profissional assume no âmbito da educação inclusiva. Os autores reconhecem o professor de apoio como mediador pedagógico e agente de inclusão, não se restringindo à condição de mero acompanhante do aluno com deficiência.

Ou seja, sua atuação abrange desde a adaptação curricular até a promoção da socialização, além da construção de uma identidade profissional própria. Essa sistematização dialoga com o primeiro objetivo da pesquisa, ao evidenciar que a identidade do professor de apoio é constituída pela interação entre práticas pedagógicas, políticas institucionais e dimensões afetivas. Dessa forma, o quadro permite compreender que a função desse profissional não é estática, mas construída social e historicamente a partir de distintas perspectivas acadêmicas e experiências práticas.

Quadro 7 - Estratégias pedagógicas destacadas

Autor / Obra	Estratégias pedagógicas destacadas
FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Revisão das práticas pedagógicas tradicionais; plano de ação com propostas formativas.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Tornar conteúdos mais acessíveis; mediação cultural; incentivo ao diálogo escola-família.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Adaptações curriculares; mediação na socialização e no ensino-aprendizagem.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	Organização de rotinas, recursos pedagógicos, adaptações e avaliação diferenciada.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Mobilização de saberes construídos pela experiência e práticas colaborativas.

CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Busca de equidade no acesso ao conhecimento, mesmo diante de limitações de infraestrutura.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 7 buscou a representação e a atuação do professor de apoio como agente de transformação pedagógica. As propostas vão desde a revisão das práticas tradicionais até a organização de rotinas, recursos e mediação cultural entre escola e família. Essa diversidade de estratégias mostra que o trabalho do professor de apoio ultrapassa a dimensão técnica, assumindo caráter colaborativo e formativo dentro da escola.

A análise desse quadro dialoga com o segundo objetivo da pesquisa, que busca identificar práticas que favoreçam a efetivação da educação inclusiva. Dessa forma, observa-se que a atuação do professor de apoio não se limita ao aluno público-alvo da educação especial, mas influencia todo o ambiente escolar, ao propor adaptações e ao mobilizar saberes para garantir equidade no acesso ao conhecimento.

Quadro 8 - Desafios e limites

Autor / Obra	Principais desafios identificados
FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Lacunas de formação; resistência cultural à inclusão; falta de articulação com regentes.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Falta de recursos, políticas públicas frágeis e pouca participação da família.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Ausência de concursos específicos; falta de clareza sobre a função; carência de formação continuada.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	Ausência de formação continuada sobre TEA; linguagem pouco fundamentada dos PAPs.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Falta de reconhecimento e valorização; identidade profissional em constante disputa.
CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Estrutura física limitada; materiais precários e insuficientes para todos os estudantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se por meio do quadro 8 os principais desafios e limites que atravessam a atuação do professor de apoio, tais como lacunas de formação inicial e continuada, ausência de clareza normativa sobre suas atribuições, precariedade estrutural e fragilidade das políticas públicas voltadas à inclusão.

Esses aspectos evidenciam a tensão existente entre as expectativas legais e sociais atribuídas a esse profissional e as condições reais de sua prática cotidiana. A análise desse quadro relaciona-se ao terceiro objetivo da pesquisa, que busca problematizar os obstáculos enfrentados pelos professores de apoio no exercício da função.

Ao destacar esses limites, o quadro contribui para compreender que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da presença do professor de apoio, mas também do investimento em políticas formativas, de infraestrutura e de valorização profissional.

Quadro 9 - Impactos da atuação

Autor / Obra	Impactos na aprendizagem de alunos com deficiência	Impactos na escola e nos colegas
FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Inclusão viabilizada pela mediação pedagógica.	Cria condições de acolhimento e cultura inclusiva.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Acessibilidade nos conteúdos e apoio social.	Gera cultura de solidariedade, acolhimento e humanização.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Avanços lentos, mas significativos na aprendizagem.	Contribui para articulação entre regente e apoio, fortalecendo a escola.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	Melhora da organização do ensino para alunos com TEA.	Estimula colaboração entre equipe escolar e família.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Avanços no ensino de Matemática e na aprendizagem geral.	Identidade profissional fortalece práticas inclusivas.
CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Garantia mínima de acesso ao conhecimento.	Implementação de práticas equitativas mesmo em condições adversas.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 9 evidencia os impactos positivos que a atuação do professor de apoio pode gerar tanto na aprendizagem dos alunos com deficiência quanto na construção de uma cultura escolar inclusiva. Os autores ressaltam avanços na acessibilidade aos conteúdos, fortalecimento da solidariedade entre colegas, maior articulação entre professores regentes e de apoio e consolidação de práticas equitativas no ambiente escolar.

Essa sistematização dialoga diretamente com o objetivo geral da pesquisa, que busca compreender em que medida o professor de apoio contribui para a efetivação da educação inclusiva. Nesse sentido, o quadro permite concluir que, apesar das limitações estruturais, a presença desse profissional representa um elemento estratégico para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto os quadros representados permitem compreender que a atuação do professor de apoio possui diversas dimensões, dentre elas a identidade profissional, as estratégias pedagógicas, os desafios institucionais e os impactos no cotidiano escolar. Além disso, a função do professor de apoio é marcada pelas condições materiais e pelas lacunas formativas. Entretanto, sua presença constitui um elemento central para a efetivação da educação inclusiva.

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, observa-se que os quadros cumprem a função de sistematizar os resultados encontrados na literatura, oferecendo uma visão integrada sobre

como o professor de apoio contribui para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas. Assim, eles não se limitam a ser representações gráficas, mas assumem caráter analítico, pois demonstram em que medida os objetivos do estudo estão sendo respondidos e em quais aspectos ainda persistem desafios que necessitam de aprofundamento teórico e de políticas públicas consistentes.

Ao passo que os quadros oferecem uma síntese sobre a atuação do professor de apoio, os textos analisados conduzem à compreensão de que a função do professor de apoio no ambiente escolar é fundamental. Sob a ótica dos autores analisados, há aproximações claras sobre a sua importância enquanto agentes para a construção de educação inclusiva, abrangendo, inclusive, o âmbito afetivo. Fagnoli (2020) afirma: “A representação que as Professoras de Apoio têm a respeito da função que exercem, evidencia a importância que atribuem à dimensão do afeto na profissão” (Fagnoli, 2020 p. 105).

De forma complementar, Drummond (2016) acrescenta que “as dinâmicas afetivas e cognitivas que articulam os diversos elementos da vida cotidiana do professor passam também a ser considerados no pensar o saber docente” (Drummond, 2016, p. 17). Dessa forma, tanto a perspectiva de Fagnoli (2020) quanto a de Drummond (2016) convergem para a compreensão de que o trabalho do professor de apoio ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica, incorporando uma compreensão afetiva das práticas inclusivas no contexto escolar.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação não se resume ao campo afetivo. Nesse sentido, a definição do professor de apoio apresentada por outros autores evidencia que esses profissionais são responsáveis por realizar adaptações pedagógicas ou não que possibilitem a efetiva participação dos estudantes no processo educacional em que estão inseridos.

Dessa maneira, diversos estudos apontam para essa perspectiva. Fernandes (2020) e Fernandes e Sampaio (2020) afirmam que os professores de apoio são responsáveis pela realização de adaptações curriculares, de modo a garantir a participação dos estudantes no processo educacional oferecido pelas escolas regulares.

Nesse contexto, a adaptação curricular está diretamente ligada ao direito do estudante à educação inclusiva. Não se trata de reduzir conteúdos, mas de oferecer condições para que o estudante da educação inclusiva tenha oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem junto aos demais colegas.

Nessa perspectiva, a adaptação curricular está relacionada aos objetivos da presente pesquisa, uma vez que evidencia o papel do professor de apoio como mediador da

aprendizagem. Trata-se, portanto, de um ponto prático e concreto da efetivação da educação inclusiva que busca assegurar a equidade no ambiente escolar.

Ainda nessa reflexão Drummond (2021) destaca a importância das práticas colaborativas para a consolidação da identidade profissional do professor de apoio, uma vez que este atua como mediador entre a educação regular e a educação especial. Ao analisarmos sua função à luz das legislações que asseguram a presença de alunos com deficiência nas classes comuns como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Política Nacional de Educação Especial, percebe-se que esse profissional se configura como um mediador relevante para o alcance dos objetivos propostos à educação inclusiva, isso leva ao reconhecimento que o professor de apoio é elemento central desse processo de ensino aprendizagem, nesse sentido Drummond (2021) afirma que

[...] papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – professor de apoio –, é muito importante para a mediação do aprendizado do aluno apoiado pela Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva, como preconizado pela Política Nacional de Educação Especial (NEE) na perspectiva inclusiva (Drummond, 2021, p. 18).

Portanto, o autor é claro ao inferir que esse profissional exerce um papel importante, sobretudo na mediação pedagógica dos estudantes assistidos por ele. Assim, a educação inclusiva vai além das normas estabelecidas pelos agentes reguladores, pois o professor de apoio se apresenta um mediador que viabiliza a participação efetiva do aluno nas atividades escolares.

Convergindo com esse pensamento, Camargo (2024) ressalta que a atuação do professor de apoio em sala de aula garante a participação dos alunos com deficiência na educação, de modo que a equidade seja efetivamente alcançada. Nesse sentido, a autora enfatiza que esse profissional tem a função de promover a inclusão dos estudantes, afirmando que “o objetivo principal é promover a inclusão e o desenvolvimento educacional integral dos estudantes com diversidade funcional, assegurando-lhes condições adequadas para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (Camargo, 2024, p. 45).

Complementando essa perspectiva sobre a relevância do professor de apoio para a efetivação da educação inclusiva, Fagnoli (2020, p. 73) afirma que “o Professor de Apoio, [...] no contexto da sala de aula, torna-se um dos atores primordiais ao processo de inclusão”. Dessa maneira, os resultados encontrados pelos autores analisados convergem para a compreensão de que o professor de apoio representa um elemento essencial para a garantia da educação inclusiva. A presença desses profissionais em sala de aula, por si só, não assegura a plena efetivação da inclusão; entretanto, constitui um passo fundamental no avanço desse processo.

Contudo, a presença desses profissionais em sala de aula não garante, por si só, a implementação da educação inclusiva. Como discutido em capítulos anteriores, historicamente já existem leis e legislações que asseguram a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Nesse sentido, torna-se fundamental que as estratégias pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais sejam efetivamente colocadas em prática.

Nesse contexto, os autores Fagnoli (2020), Fernandes e Sampaio (2020), Fernandes (2020), Drummond (2021) e Prause (2020) reconhecem o professor de apoio como um agente central na adaptação das práticas pedagógicas e na promoção da equidade para alunos com deficiência, seja por meio de adaptações curriculares, seja pela elaboração de planos de ação voltados aos estudantes por ele assistidos.

No entanto, por meio das obras analisadas, observam-se diversos desafios enfrentados por esses profissionais em sua prática cotidiana, entre os quais se destaca a formação. Fagnoli (2020) afirma que uma parcela predominante dos professores de apoio se sente despreparada para exercer a função, constatação que está relacionada diretamente com o tipo de formação a que esses profissionais foram submetidos. Nesse sentido, ao refletir sobre os desafios formativos do professor de apoio, Fagnoli (2020) ressalta que:

O fato de os Professores de Apoio, na sua grande maioria, apresentar formação em AEE e, ainda assim, declarar-se despreparado para atuar na Educação Especial, é certamente um importante indicador de formação. É um indicador capaz de questionar a qualidade e efetividade dos processos formativos aos quais foram submetidos os professores de AEE (Fagnoli, 2020, p. 74).

Dessa forma, o autor evidencia a fragilidade da formação dos professores, o que demonstra que esse agente necessita de uma reestruturação na carreira, seja nos cursos de formação inicial ou nas formações continuadas.

Ainda em relação às limitações constatadas na formação dos professores de apoio, Fagnoli (2020) ressalta que a “[...] formação inicial não está preparando o docente para lidar com a diversidade e complexidade [...] presentes na sala de aula”. (Fagnoli 2020, p. 138)

Por meio dos resultados encontrados pelo autor, é possível afirmar que há a necessidade de uma reestruturação dos cursos de formação inicial. Essa constatação ganha relevância quando a análise é feita sob a ótica da diversidade que o professor de apoio enfrenta no dia a dia de seu trabalho

Além do desafio relacionado à formação dos professores de apoio, as obras analisadas também evidenciam outros entraves. Nesse sentido, observa-se que as lacunas formativas desses profissionais repercutem diretamente na maneira como a educação inclusiva é efetivada no contexto escolar.

Posto isso, observa-se que, além das fragilidades da formação inicial, os professores de apoio enfrentam também a ausência de uma formação continuada consistente. Fagnoli (2020) é categórico ao afirmar que há uma carência de políticas públicas voltadas para a formação, tanto inicial quanto continuada.

De modo semelhante, Fernandes (2020) aponta que essa lacuna representa um empecilho para a efetivação da educação inclusiva. Na mesma direção, Prause (2020) amplia essa perspectiva ao destacar que a insuficiência formativa compromete diretamente a atuação do professor de apoio. Ademais, Drummond (2021) acrescenta que as lacunas de formação repercutem na maneira como esse profissional desenvolve sua prática pedagógica.

Essa constatação converge com Carmargo (2021), ao afirmar que a ausência de uma formação clara e consistente implica diretamente na forma como a educação inclusiva é desenvolvida. Nesse sentido, confirma-se uma de nossas hipóteses: a falta de clareza no processo formativo do professor de apoio reflete no modo como ele se reconhece e se posiciona no ambiente escolar.

Tal compreensão é reforçada pelas análises de Prause (2020), que, por meio de entrevistas, identificou que muitos desses profissionais não conseguem sequer definir com precisão a função que exercem na escola, revelando, segundo a autora, “uma linguagem truncada [...] e uma consequência da falta de experiência e de conhecimento em relação ao trabalho pedagógico” (Prause, 2020, p. 158). Logo, evidencia-se que a ausência de clareza compromete e impacta diretamente os resultados esperados da e para a educação inclusiva.

As práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores de apoio partem da perspectiva de que sua presença não se limita a criar condições para que os estudantes da Educação Especial frequentem a escola regular, mas, sobretudo, para que alcancem seus objetivos acadêmicos. Esses profissionais não atuam em sala de aula de forma improvisada, mas com base em um planejamento que busca possibilitar ao aluno neuro divergente acompanhar o desenvolvimento dos demais colegas. Nesse sentido, Prause (2020) é categórica ao afirmar a importância do planejamento e que a organização do ensino seja um processo consciente levando em consideração as particularidades dos estudantes

[...] à organização do ensino [...] deve ocorrer de maneira intencional e planejada, a partir do conhecimento das idiosincrasias de seus alunos utilizando de diferentes instrumentos mediadores para possibilitar [...] as mesmas condições de desenvolvimento dos demais alunos. Sua atividade de ensino, articulada à atividade de aprendizagem discente (Prause, 2020, p. 101).

Portanto, o planejamento pedagógico revela-se fundamental para a efetivação dos processos de aprendizagem, uma vez que garante condições justas e adequadas para o progresso de cada aluno. Nesse mesmo sentido, as adaptações curriculares realizadas pelos professores de apoio precisam ser compreendidas como processos dinâmicos e mutáveis à semelhança de qualquer planejamento prático de aulas.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente no contexto da educação inclusiva. Nessa direção, Fernandes e Sampaio (2020) afirmam que:

As adaptações curriculares não são permanentes, vão desde o atendimento educacional, aos diferentes estilos e formas de aprendizagem, pois as adaptações curriculares são definidas como respostas dadas por esses alunos favorecidos, pela sua necessidade educacional, proporcionando acesso e participação integral (Fernandes; Sampaio, 2020, p. 173).

No entanto, esses estudantes ainda enfrentam diversos obstáculos, entre os quais se destaca a ausência de professores de apoio responsáveis pela realização das adaptações curriculares. Tal carência configura-se, sem dúvida, como uma barreira que impede a efetividade da educação inclusiva (Fernandes, 2020).

Fernandes (2020) reconhece que há avanços na educação inclusiva, ainda que ocorram de forma lenta. Entretanto, o autor ressalta que “muitas barreiras que ainda impedem a participação efetiva dos(as) estudantes precisam ser eliminadas, tais como a falta do(a) profissional de apoio, de recursos materiais e de formação para o(a)s profissionais” (Fernandes, 2020, p. 120).

De acordo com o que foi afirmado anteriormente, é fundamental compreender que a presença do professor de apoio em sala de aula tem como finalidade orientar o estudante em seu processo de aprendizagem, por meio de mediações pedagógicas. Esse profissional atua de forma planejada e intencional, não apenas assegurando o acesso ao conteúdo, mas também promovendo condições de participação, interação social e equidade em relação aos demais colegas.

Assim, as dinâmicas afetivas e cognitivas que articulam os diversos elementos da vida cotidiana do professor passam a ser consideradas no processo de construção do saber docente, permitindo que as interfaces com outros conhecimentos sejam analisadas de forma mais ampla. No caso do professor de apoio, seu pensamento cognitivo, sua dinâmica em sala de aula e suas ações no cotidiano escolar contribuem para essa construção.

Drummond (2021) é categórico ao afirmar que tais dinâmicas integram a própria estrutura do conhecimento docente. Além disso, o autor destaca que a função do professor de

apoio e seu saber profissional se articulam com outros tipos de conhecimento, como o científico, o cultural, o pedagógico e o social.

Embora Drummond (2021) aponte que a identidade profissional do professor de apoio é atravessada pela afetividade, elemento que fortalece as práticas inclusivas e dialoga com as contribuições de Fagnoli (2020), que reforça o papel constitutivo do afeto, observa-se que alguns autores divergem dessa concepção. Prause (2020), por exemplo, afirma que o professor não deve centralizar sua prática apenas no afeto, mas concebê-lo como um recurso pedagógico articulado a outras dimensões do processo educativo. Para a autora, o afeto não constitui uma identidade, mas deve ser compreendido como uma estratégia pedagógica.

Ao longo deste estudo, observou-se que a educação inclusiva enfrenta diversos entraves, os quais repercutem diretamente na forma como o professor de apoio exerce sua função no contexto escolar. A investigação evidenciou que não basta a existência de políticas públicas ou legislações: é necessário criar mecanismos que garantam que a educação inclusiva seja, de fato, efetiva. Para isso, torna-se indispensável a compreensão, por parte da gestão escolar, do professor regente e do próprio professor de apoio, acerca do papel que cada um desempenha nesse processo.

Os obstáculos precisam ser superados, como afirma Fernandes (2020): “Muitas barreiras que ainda impedem a participação efetiva [...] precisam ser eliminadas, tais como a falta do(a) profissional de apoio, de recursos materiais e de formação para o(a)s profissionais” (Fernandes, 2020, p. 145). Essa constatação nos leva à reflexão de que a presença do professor de apoio em sala de aula constitui um dos pilares da educação inclusiva. Contudo, se esse profissional não se reconhecer nesse papel, tal fragilidade impactará diretamente a forma como a inclusão é conduzida no ambiente escolar.

Diante disso, os autores analisados destacam a necessidade de planejamento e de uma maior integração entre o professor de apoio e a gestão escolar (Drummond, 2020). Além disso, Fernandes (2020) ressalta que a presença desse profissional é indispensável para a efetivação da educação inclusiva, ainda que, por vezes, ele próprio não compreenda plenamente sua função.

Esse aspecto é corroborado por Fernandes e Sampaio (2020) ao apontarem que a atuação do professor de apoio ainda é pouco reconhecida pela comunidade escolar, o que evidencia a necessidade de formação continuada e de articulação com o docente regente. Assim, pode-se concluir que o apoio não se restringe ao campo técnico, mas também possui uma dimensão identitária, demandando integração, colaboração e reconhecimento no âmbito escolar.

Os trabalhos analisados ao longo desta dissertação permitem afirmar que a figura do professor de apoio constitui um elemento essencial para a educação inclusiva. Ainda que sua atuação esteja permeada por desafios relacionados à formação, ao reconhecimento e a entraves institucionais, é possível inferir que esses profissionais não podem ser vistos como meros acompanhantes, mas sim como mediadores pedagógicos, articuladores de saberes e agentes de equidade no espaço escolar.

Dessa forma, a presença do professor de apoio não se configura apenas como um requisito técnico previsto em legislações, mas como uma demanda identitária e social que exige reconhecimento institucional e valorização profissional. Somente assim será possível consolidar uma educação inclusiva que ultrapasse o discurso normativo e se efetive como prática transformadora no cotidiano das escolas.

Os dados levantados permitem validar a hipótese formulada no início da pesquisa: o professor de apoio tem a sua formação fragilizada acarretando insegurança e falta de definição quanto ao papel a ser desempenhado. Em diversas ocasiões, os trabalhos analisados evidenciaram que havia, por parte da gestão, dos professores regentes e, sobretudo, dos próprios professores de apoio, dúvidas quanto à função exercida se corresponderia à de “professor de apoio” ou à de “profissional de apoio”. Essa falta de clareza acerca da função desse agente repercute diretamente na forma como a educação inclusiva é ofertada no ambiente escolar.

As legislações existem e são cumpridas no âmbito regulatório, apesar disso, podemos concluir que a presença do professor de apoio, por si só, não garante a efetivação da inclusão. É imprescindível que haja valorização profissional, clareza institucional sobre suas atribuições e oferta sistemática de formação continuada. Somente assim será possível consolidar uma identidade profissional capaz de transformar a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa reforça que o professor de apoio deve ser visto como um agente estratégico da equidade escolar, cuja atuação precisa ser fortalecida por meio de políticas públicas, ações de formação e reconhecimento social.

7.3 Produto educacional

Como produto educacional do mestrado, produzimos um guia⁶, sua elaboração buscou reunir, de forma sistematizada e acessível, informações acerca das atribuições, práticas e

⁶ Para acesso ao guia, basta consultar o Apêndice ou clicar no link:
https://www.canva.com/design/DAG-IQtAy4U/ICwU5vG3PA2I_7bHSsRbJQ/view.

desafios enfrentados pelos professores de apoio, concebidos aqui como agentes fundamentais da educação inclusiva.

Mais do que um compilado teórico, este material foi pensado para servir de guia de referência destinado a gestores escolares e professores regentes, oferecendo subsídios que ampliem a compreensão sobre a função pedagógica do professor de apoio. O guia procura desconstruir a visão reducionista que frequentemente associa esse profissional apenas ao cuidado, reafirmando seu papel como mediador pedagógico, articulador de recursos, promotor de acessibilidade curricular e parceiro no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o objetivo central do guia é consolidar-se como referência reflexiva, apoiando as escolas na efetivação de uma cultura inclusiva que ultrapasse a matrícula formal e garanta permanência e aprendizagem com qualidade.

A elaboração do guia resultou de um processo metodológico fundamentado na revisão bibliográfica e documental realizada ao longo da pesquisa. Foram analisados marcos legais da educação inclusiva, políticas públicas nacionais e estaduais, além de produções acadêmicas recentes que abordam o papel do professor de apoio. A partir dessa base, o material foi organizado em seções temáticas que dialogam por meio da apresentação do conceito e funções do professor de apoio.

O conteúdo foi sistematizado de forma didática, com quadros comparativos, destaques de estratégias pedagógicas e sínteses críticas, visando não apenas a difusão de conhecimento. Com isso, o guia assume caráter de produto educacional orientador, articulando teoria e prática e servindo de suporte para gestores, professores regentes e demais profissionais comprometidos com a efetivação da inclusão.

8 CONCLUSÕES

A atuação do professor de apoio, embora fundamental para a efetivação da educação inclusiva, é permeada por uma série de desafios e dilemas que impactam diretamente suas práticas docentes e a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com deficiência e neuro divergentes. A compreensão desses obstáculos é crucial para o desenvolvimento de estratégias que visem superá-los e, principalmente, para o fortalecimento do papel desses profissionais no cenário educacional brasileiro.

Um dos principais desafios reside no desconhecimento e na desvalorização da função do professor de apoio por parte de alguns membros da comunidade escolar. Como observado no documento original, esses profissionais são, por vezes, vistos apenas como cuidadores, o que desconsidera sua formação pedagógica e sua capacidade de atuar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Essa percepção equivocada pode levar à subutilização de suas habilidades e à falta de reconhecimento da sua importância para a inclusão. A sobrecarga de trabalho é outro desafio significativo, uma vez que muitos professores de apoio acumulam diversas funções, como o acompanhamento de múltiplos estudantes com diferentes necessidades, a adaptação de materiais, a participação em reuniões e a formação continuada. Essa multiplicidade de tarefas pode comprometer a qualidade do atendimento e gerar estresse e esgotamento profissional.

A carência de formação específica e continuada também se apresenta como um obstáculo. Embora a legislação preconize a formação em educação especial, a realidade demonstra que muitos profissionais chegam à sala de aula sem a devida preparação para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes. A falta de oportunidades de formação continuada que aborde as metodologias, estratégias e recursos mais adequados para o AEE, limita a capacidade do professor de apoio de inovar e aprimorar suas práticas.

A ausência de apoio institucional adequado, tanto em termos de recursos materiais quanto de suporte pedagógico e psicológico, agrava ainda mais esses desafios. A falta de materiais adaptados, de tecnologias assistivas e de espaços adequados para o atendimento individualizado ou em pequenos grupos dificulta a implementação de práticas inclusivas eficazes. No entanto, apesar dos desafios, a atuação do professor de apoio também se apresenta como um campo de grandes perspectivas e oportunidades.

O crescente reconhecimento da importância da educação inclusiva, impulsionado por marcos legais e movimentos sociais, tem gerado um ambiente mais favorável para a valorização desses profissionais. A expansão da oferta de cursos de formação em educação especial e a

criação de redes de colaboração entre professores de apoio são algumas iniciativas que podem contribuir para o fortalecimento da categoria e para o aprimoramento de suas práticas. A pesquisa e a produção de conhecimento sobre a atuação do professor de apoio, como o presente estudo, são fundamentais para subsidiar políticas públicas mais eficazes e para promover o reconhecimento da importância desses profissionais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A superação dos desafios e o aproveitamento das oportunidades dependem de um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, escolas, famílias e dos próprios professores de apoio, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada e que seus direitos sejam plenamente respeitados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elaine Mary Gonçalves Luiz. O papel do docente diante das políticas públicas na educação inclusiva no Estado de Minas Gerais. **Paideia**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/3930>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- ALMEIDA, Ivanilda dos Reis; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SAAD, Núbia dos Santos. Saberes necessários aos docentes dos primeiros anos do ensino fundamental para uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Estudos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 156-206, 2020.
- ARAGÓN, Rosane; ZORZI, Analisa; TURCHIELO, Luciana Boff. Concepções e práticas docentes: o que dizem as publicações sobre os cursos de Pedagogia a distância. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21404. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21404>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz *et al.* A equidade na educação inclusiva em conformidade com os direitos humanos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 5., 2024, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO__EV196_MD1_ID708_TB626_03042024233114.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.
- ASSUNÇÃO, Candice Aparecida Rodrigues. **Inclusão e ideologias no contexto da globalização**: uma investigação à luz da análise de discurso crítica. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22119>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Curitiba: Penso, 2018.
- BARBOSA, Maria Isabel. Educação inclusiva e prática docente: barreiras, caminhos e estratégias formativas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 1038-1048, ago. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20614>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BONDARENCO, Camila Freire; CROCE, Marta Lúcia. **Alunos com necessidades educativas especiais**: o papel do professor de apoio no processo de ensino e aprendizagem. 2017. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <https://dfe.uem.br/camilafreirebondarenco.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, Brasília, 1994. 66 f. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. **Ministério da Educação**, Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 jul. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

CAMARGO, Maria José Ayres. **Trabalho docente e inclusão**: estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43562>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação inclusiva: discutindo o conceito. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina (org.). **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2020. cap. 3, p. 51-63.

CÁSSIA, Rita Diogo de. **A educação inclusiva**: mito ou verdade?. 2020. Monografia (Especialização em Projetos Sociais - Formulação e Monitoramento) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/46241>. Acesso em: 30 maio 2025.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1 (17), 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11922>. Acesso em: 15 abr. 2025.

DELLAMURA, Debora Fabiana Vaz. **“Doenças do não aprender” na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise a partir da BNCC. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b1349dd7-cd3b-4957-aae0-cde7e5a1dc82>. Acesso em: 06 jun. 2025.

DIAS, Franciele Lourenço *et al.* As pesquisas qualitativas, quantitativas e seus procedimentos. **Revista Brasileira de Educação**, Paracatu, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5444. Acesso em: 12 jun. 2024.

DIAS, Maria Angélica Dornelles *et al.* A lei de diretrizes e bases e a educação inclusiva: diretrizes para a igualdade de oportunidades. **Revista Aracê**, Vitória, 11 out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/827>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 12 maio 2025.

DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. **Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_ffae78b14317a0292069125f1a0a8d3a. Acesso em: 12 abr. 2025.

FARGNOLI, Rosane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11870>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. Professor de apoio e suas atuações na rede estadual de Minas Gerais: exemplo de caso. **Mirante**, Anápolis, v. 13, n. 2, p. 164-188, 02 dez. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/673/467>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31395>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 170-171, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400018&script=sci_abstract. Acesso em: 04 abr. 2025.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-20, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w4CDBF84qrrNhdQvBvqGyvj/>. Acesso em: 15 maio 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ>. Acesso em: 01 jun. 2025.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Marília, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/fiinf/article/view/8679>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, p. e116974, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkxVH9FYPCwRQj8KnJCSb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GHIURO, Gilberto Junior. **O direito à educação e educação inclusiva**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_71ec771ff453782ea1ce335d6505eeee. Acesso em: 06 jun. 2025.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Maria Farid; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces da Educação**, Campo Grande, v. 9, n. 27, p. 465-488, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2968>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Política Nacional de Educação Especial 2008-2018: a inclusão escolar entre o texto e os contextos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/68511>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; PETTEN, Adriana M. Valladão Novais Van. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da Educação Básica ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 27, p. e0059, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 14 jun. 2025.

HOMEM, Mariângela Pozza. **Noção do número em alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino**: a questão intelectual. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/180139>. Acesso em: 06 jun. 2025.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S008062342001000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 jul. 2023.

ISRAEL, Bruna Caroline Morato; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação Especial e Inclusão Escolar: estudo comparado sobre Minas Gerais e Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 11 set. 2025.

JOHNER, Leila Edinéia Arnhold. **Vivendo a diversidade da educação inclusiva nos dias atuais**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2016. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/fb9deefe-d179-4f41-9e8b-db7c9760d5fb/Vivendo%20a%20diversidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20nos%20dias%20atuais.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

JÚNIOR, Márcio Boaventura. **“Sobrou o apoio!” desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32665>. Acesso em: 06 jun. 2025.

JÚNIOR, Oziel Mendes de Paiva. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar**: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8627>. Acesso em: 06 jun. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

KREUTZFELT, Gabrielle; KALAMAR, Lucicléia; SACHINSKI, Ivanildo. **A trajetória das pessoas com deficiência e as dificuldades encontradas na sociedade e ambiente escolar**. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, v. 1, n. 5,

Curitiba, 2020. Curitiba: FAE, 2020. Disponível em:
<https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/106>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LAMAS, Rodrigo Abrantes. **Qualidade da Educação Básica da rede pública no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/b1c8c731-e310-4878-82ff-650338cdc641/content>. Acesso em: 06 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; GUEDES, Neide Cavalcante. A formação continuada de professores e a escola como locús de aprendizagem. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, n. 39, p. 257-280, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2819>. Acesso em: 10 set. 2025.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280081, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LOPES, Nicanor Mateus. **Políticas de educação especial e a Educação Básica no Brasil: a produção acadêmica entre 2015 e 2023**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1380419>. Acesso em: 06 jun. 2025.

LUCIO, Juliane Silva Souza. **Inclusão escolar: uma reflexão sobre os alunos especiais no ensino regular**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1865>. Acesso em: 15 maio 2025.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1283-1302, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngngmmxxCz57CJD4LMwfbCb/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAZZIONI, Lizeu. **O plano nacional de educação e o papel dos municípios na universalização da Educação Básica no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFFS_f1d5bdf5fcc882d1eaf184a52049efc2. Acesso em: 6 jun. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos; NETO, Wenceslau Gonçalves. Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 111-125, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/57909>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MINAS GERAIS. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: SEE, v. 3, 2014. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

MINAS GERAIS. **A educação especial na perspectiva inclusiva**: cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Polos regionais e suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino – SREs. Belo Horizonte: SEE/MG. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/polos-regionais-sres.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44975>. Acesso em: 14 maio 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MODOLON, Joice Rodrigues. **Diversidade socioeconômica e educação inclusiva**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/%C3%82nima_f6413e3ec74ac4aa3ea33126a684984e. Acesso em: 06 jun. 2025.

MONTEIRO, Adriana Torres Maximo. **Educação inclusiva**: um olhar sobre o professor. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85VK7H>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MORAES, Ivanilda dos Reis; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Núbia dos. Saberes necessários aos docentes dos primeiros anos do ensino fundamental para uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Estudos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 156-206, 2020.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação inclusiva: princípios e representação**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2025.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e169378, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2025.

NOHARA, Juliana Vasques. **Formação de professores: adaptação curricular da leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual**. 2024. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2024.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. São Paulo: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Carlindo Rodrigues de; OLIVEIRA, Regina Coeli de. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, p. 5-29, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/t4FygcBr9cBR7Zj5NjN7brs>. Acesso em: 29 maio 2025.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi; BARBOSA, Maria Flavia Silveira. A educação especial em propostas curriculares para a educação infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 139-165, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10161>. Acesso em: 13 abr. 2025.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de. **Educação física especial e currículo: (in) formação para educação inclusiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13949/1/PDF%20Final.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

OLIVEIRA, Simone Mendonça de. **Habilidade socioemocionais na Educação Inclusiva: E-book para professores da Educação Básica**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_6b7ee16ad0bfa2e9c405b9f60274e54c. Acesso em: 06 jun. 2025.

PIMENTA, S. G. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora: São Paulo, 1999.

POZZA, Mariangela. **Motivação docente para educação inclusiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/16428/1/000496663-Texto%2Bcompleto-0.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/Uel_24f14a0379a84e4a404fd02946357d85. Acesso em: 06 jun. 2025.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205?mode=simple>. Acesso em: 12 fev. 2025.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11668>. Acesso em: 4 maio 2025.

REIS, Anderson de Araujo; GOUVEIA, Rosahyarah Alves. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. **Devir Educação**, Lavras, v. 7, n. 1, p. e-673, 2023. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/673/467>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROCHA, Thiago Caldas. Gestão na prática pedagógica da educação para todos: educação especial de pessoas com deficiência. **Revista da Escola de Governo de Alagoas**, Maceió, v. 1, 2024. Disponível em: <https://revista.escoladegoverno.al.gov.br/storage/artigos/ujF0RYfLRw6dNxcABttBHATEMFafZ0IROpdc26JM.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SÁ, Ana Karine Laranjeira de. **Educação inclusiva: uma avaliação de implementação**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31767>. Acesso em: 01 maio 2025.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20185>. Acesso em: 07 set. 2025.

SANTOS, Maressa Valente dos. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na superintendência regional de ensino de Carangola/Minas Gerais**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1054>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração**

Pública, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1312-1332, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/mdmYgrSCkvPRnskGYQftPRw/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa; JUSUS, Eliane Maria. Educação inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVII, n. 99, 11 jan. 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SILVA, Cristina Caetano da *et al.* Educação inclusiva: mecanismos, estratégias e técnicas de apoio à pessoa com necessidade especial. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Monte Carmelo, v. 21, n. 50, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2715>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, Cristina Caetano da *et al.* Educação inclusiva: mecanismos, estratégias e técnicas de apoio à pessoa com necessidade especial. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 21, n. 50, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2715>. Acesso em: 4 maio 2025.

SILVA, Dináh Cristina Pereira da; SILVA, Antônia Camila da; LIMA, Luana Oliveira Ferreira. Formação continuada: uma reflexão sobre a prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16049>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Eliza França e. **Educação Inclusiva no Ensino Fundamental**: recursos, dificuldades, relacionamentos interpessoais e as habilidades sociais. 2024. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-21082024-075250/pt-br.php>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Eliza França e.; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e26627, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftvwj9mgTFd/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e17/1-32, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, Jocenir de Oliveira. **Educação inclusiva**: a estranha necessidade de políticas para incluir pessoas. 2015. 191f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6335>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, Karla Fernanda da Wunder; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer?. **Revista Educação Especial**, Porto Alegre, p.

107-115, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SILVA, Michele Oliveira da Costa. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas**. 2023. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38887>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SOUSA, Lazaro Mourão de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159-173, 2020. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/educacao-especial-no-brasil-o-que-a-historia-nos-conta-sobre-1b9hn8zt0p.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SOUZA, Ana Lúcia de Oliveira. A inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular: desafios e perspectivas. **VistaCien**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 118-137, 2024. Disponível em: <https://vistacien.com.br/wp-content/uploads/2024/09/9-A-Inclusao-de-Estudantes-com-Deficiencias-no-Ensino-Regular-Desafios-e-Perspectivas-118-137.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SOUZA, Márcia Lehmkuhl de. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685>. Acesso em: 14 abr. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 41-61, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca: necessidades educativas especiais – NEE. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: QUALIDADE, 1994, Salamanca. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p.

363-375, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>. Acesso em: 2 maio 2025.

APÊNDICE



GUIA DE REFERÊNCIA SOBRE PROFESSORES DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTOR: WENDEL DE BRITO SILVA
COAUTOR: HENRIQUE CAMPOS FREITAS



ESTE GUIA FOI ELABORADO COMO PRODUTO FINAL DA DISSERTAÇÃO INTITULADA "PROFISSIONAIS DE APOIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE REVISÃO SOBRE PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS", DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGPE) DA UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38g Silva, Wendel de Brito.
Guia de referência sobre professores de apoio na educação básica / Wendel de Brito Silva, Henrique Campos Freitas. -- Uberlândia (MG), 2025.
37 p. : il., color.

Este produto educacional foi elaborado a partir da dissertação "Profissionais de apoio na educação básica: um estudo de revisão sobre práticas, estratégias e desafios" e apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, sob a orientação do Prof. Dr. Henrique Campos Freitas.
Inclui referências.

1. Educação inclusiva. 2. Professores. 3. Aprendizagem. I. Freitas, Henrique Campos. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica. III. Título.

CDD 371.9046

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171



AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE APOIO, PELA DEDICAÇÃO E
COMPROMISSO COM A INCLUSÃO.

AOS PAIS E MÃES ATÍPICOS, PELA FORÇA, ESPERANÇA E AMOR
INCONDICIONAL QUE TRANSFORMAM DESAFIOS EM POSSIBILIDADES.

SUMÁRIO

Apresentação	05
Introdução.....	06
Da Matrícula à Aprendizagem: O Papel do Professor de Apoio.....	07
Conceitos que Precisamos Conhecer.....	08
Marcos Legais da Educação Inclusiva.....	09
Políticas Públicas para a Educação Inclusiva	10
Definições e Funções do Professor de Apoio.....	13
Principais Funções do Professor de Apoio.....	14
O Papel Pedagógico do Professor de Apoio	16
Práticas, Estratégias e Desafios.....	18
Obstáculos e Seus Impactos na Prática Docente.....	19
Ações para Fortalecer o Trabalho do Professor de Apoio.....	20
Da Teoria à Prática: As Pesquisas Mostram.....	21
Exemplos de Boas Práticas	27
Inclusão não é Tarefa Isolada, é Compromisso de Todos.....	28
Considerações Finais.....	30
Principais Conclusões.....	31
Referências.....	33
O Autor.....	34

APRESENTAÇÃO

O professor de apoio é um agente essencial na consolidação da educação inclusiva, atuando de forma colaborativa para garantir que estudantes com deficiência tenham acesso real ao processo de ensino e aprendizagem. Apesar de sua relevância, esse profissional ainda enfrenta inúmeros desafios, como a falta de clareza institucional sobre suas atribuições, a carência de formações específicas e a visão limitada que muitas vezes reduz sua função apenas ao cuidado.

Este guia foi elaborado com o propósito de oferecer subsídios que ampliem o entendimento sobre quem é o professor de apoio, qual a sua função pedagógica e como sua atuação pode transformar o cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.



INTRODUÇÃO

Este guia nasceu da inquietação diante de uma questão central: será que todos compreendem, de fato, a verdadeira função do professor de apoio na escola?

Essa preocupação se intensificava diante das dúvidas e equívocos que cercam esse profissional, muitas vezes visto apenas como cuidador, e não como sujeito pedagógico essencial à inclusão.

A Constituição de 1988, a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação garantem o direito à educação a todos. No entanto, esse direito só se concretiza quando há profissionais preparados e valorizados para lidar com a diversidade no espaço escolar.



DA MATRÍCULA À APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO

O professor de apoio é um elo fundamental entre as políticas públicas e a realidade da sala de aula. Sua atuação, em parceria com docentes, gestores e famílias, garante que a inclusão vá além da matrícula, alcançando também a aprendizagem e a permanência dos estudantes com qualidade.

Este material tem como objetivo oferecer clareza sobre quem é esse profissional, quais são suas funções e de que forma sua presença pode transformar a escola em um espaço mais democrático, justo e verdadeiramente inclusivo.



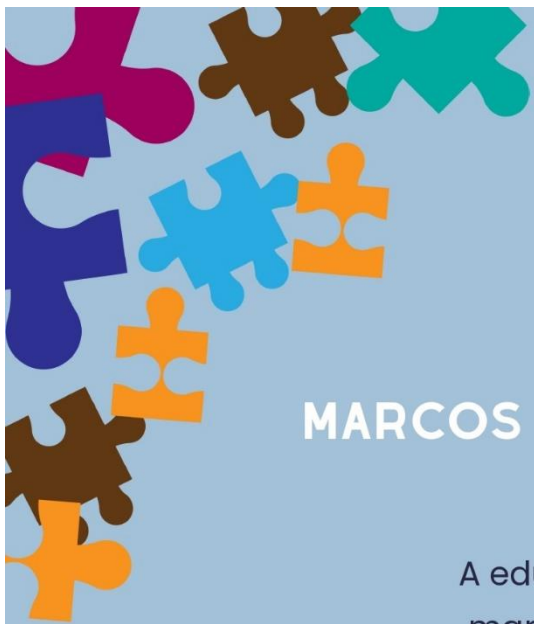


CONCEITOS QUE PRECISAMOS CONHECER

Contexto Histórico da Educação Inclusiva

Até os anos 1990, a educação especial no Brasil era marcada pela **segregação institucional**, com estudantes com deficiência atendidos em instituições específicas. A **Declaração de Salamanca (1994)** foi um divisor de águas, ao afirmar que escolas comuns devem atender a todos, sem discriminação.

A Constituição de 1988 consolidou o direito universal à educação (art. 205), e a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)** garantiu a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, orientando para uma perspectiva mais educacional do que assistencialista.



MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil resulta de marcos legais que garantem o direito à escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.

Esses dispositivos reafirmam a igualdade, orientam práticas pedagógicas e sustentam o trabalho dos profissionais da inclusão. Nesse contexto, o professor de apoio tem papel central, pois sua atuação se fundamenta nas garantias legais que asseguram acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes da educação especial.

Reconhecer esses marcos é compreender que a inclusão não é escolha, mas obrigação jurídica, pedagógica e ética da escola.





POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os marcos legais se materializam em políticas públicas que buscam transformar a escola em um espaço democrático e acessível a todos. Essas políticas orientam a formação de professores, definem recursos pedagógicos, estruturam serviços de apoio e propõem estratégias para superar barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

O professor de apoio, nesse contexto, torna-se elo entre as determinações legais e a realidade cotidiana da sala de aula.

Atuando em parceria com docentes, gestores e famílias, ele contribui para que a inclusão não se limite à matrícula, mas garanta efetivamente condições de permanência, participação e aprendizagem de qualidade.





Constituição Federal de 1988

Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Assegura igualdade de condições de acesso e permanência na escola

Relação com o professor de apoio: Fundamenta a presença desse profissional como recurso para assegurar que o direito constitucional se concretize na prática, eliminando barreiras ao aprendizado.

LDB (Lei nº 9.394/1996)

Dedica capítulo específico à educação especial

Define as bases da educação brasileira e dedica um capítulo à educação especial, determinando que seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Relação com o professor de apoio: Respalda pela LDB, o professor de apoio atua na escola comum, garantindo atendimento adequado aos estudantes público-alvo da educação especial.



Plano Nacional de Educação

Estabelece metas de universalização do acesso, combate à exclusão e valorização da diversidade, incluindo a formação de professores para a inclusão

Relação com o professor de apoio: Aponta a necessidade de qualificação e valorização desse profissional para que as metas inclusivas sejam alcançadas com efetividade.

Política Nacional de Educação Especial (2008)

Dedica capítulo específico à educação especial

Reconhece a escola comum como espaço prioritário de escolarização e orienta a oferta de recursos e serviços de apoio para garantir o atendimento inclusivo.

Relação com o professor de apoio: É a política que legitima diretamente sua atuação como mediador pedagógico especializado, dentro da escola comum.

Resoluções SEE/MG

Regulamentam a função do professor de apoio no Estado de Minas Gerais, detalhando atribuições, formas de atuação e critérios de atendimento.

Relação com o professor de apoio: São normas específicas que direcionam seu trabalho no cotidiano escolar, definindo responsabilidades e reforçando seu papel pedagógico.



DEFINIÇÕES E FUNÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO

O professor de apoio é **docente de nível superior, preferencialmente licenciado em Educação Especial**, que atua em conjunto com o regente no planejamento, ensino e acompanhamento do processo de aprendizagem.



PRINCIPAIS FUNÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO



Colaboração Pedagógica – Trabalha em parceria com o professor regente no planejamento e execução das atividades.



Adaptação Curricular – Desenvolve metodologias e materiais adaptados às necessidades específicas dos estudantes.



Tecnologias Assistivas – Utiliza recursos tecnológicos para ampliar a participação e aprendizagem dos alunos.



Articulação – Conecta gestão escolar, famílias e especialistas para um trabalho integrado.



Participação Ativa – Promove o engajamento dos estudantes no cotidiano escolar e nas atividades pedagógicas.



NÃO CONFUNDA!

O professor de apoio não deve ser visto apenas como cuidador. Ele é agente pedagógico que media aprendizagens, constrói estratégias diferenciadas e fortalece o caráter inclusivo da escola. Quando reduzido a tarefas assistenciais, há prejuízo na efetivação das políticas inclusivas.

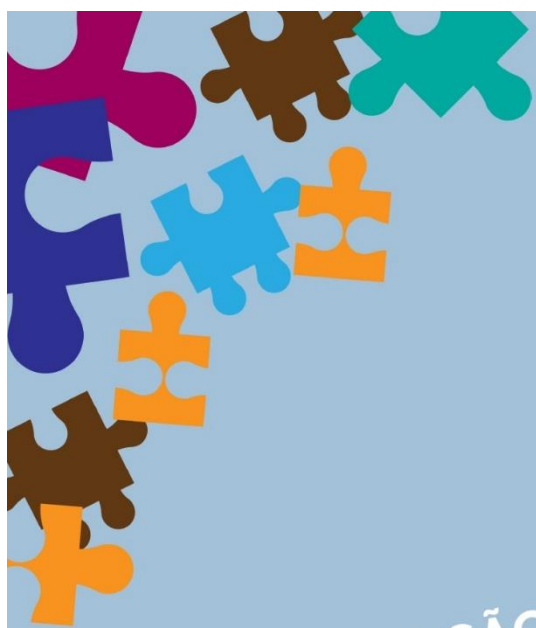




O PAPEL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE APOIO



Atuação	Descrição	Impacto
Planejamento conjunto	Atua em parceria com o regente	Promove práticas colaborativas
Adaptação curricular	Flexibiliza conteúdos e avaliações	Amplia participação dos alunos
Tecnologias assistivas	Usa softwares e recursos digitais	Garante acesso ao currículo
Mediação escolar	Articula gestão, famílias e AEE	Favorece inclusão integral



PILARES DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO

- Adaptação:** Flexibilização para garantir acesso ao conhecimento
- Planejamento:** Base para práticas colaborativas efetivas
- Tecnologia:** Recursos digitais para ampliar participação
- Mediação:** Articulação entre todos os atores educacionais



PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Metodologias Ativas

Uso de abordagens colaborativas que promovem participação ativa dos estudantes

Adaptação Curricular:

Modificação de conteúdo, métodos e avaliação para atender necessidades específicas

Planejamento Colaborativo

Trabalho conjunto com regentes e gestores para estratégias integradas

Redes de Apoio

Articulação com famílias e comunidade para suporte integral

Tecnologias Assistivas

Implementação de recursos digitais e materiais acessíveis

OBSTÁCULOS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Desafios

Impactos

Falta de clareza sobre funções

Redução da atuação ao cuidado

Isolamento no trabalho

Pouca integração com regente

Escassez de recursos pedagógicos

Prejuízo na adaptação curricular

Carência de formação continuada

Atuação improvisada

Sobrecarga e desvalorização

Desgaste emocional

Gestão pouco integrada

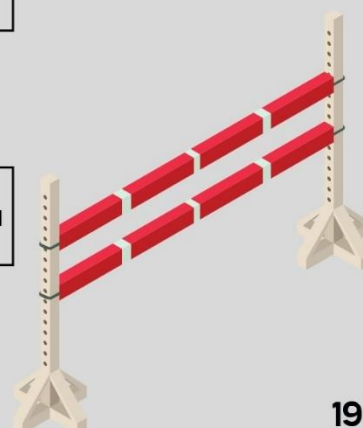
Inclusão tratada como função individual

Falta de políticas intersetoriais

Inclusão restrita à escola

Cultura excludente

Resistência de professores/famílias





AÇÕES PARA FORTALECER O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO

Regulamentar atribuições via resoluções SEE; incluir no PPP da escola

Tempo específico para planejamento conjunto

Investimento em materiais regulares; parceria com universidades

Programas permanentes de formação em serviço

Planos de carreira específicos; acompanhamento pedagógico e psicológico

Inserção no contexto global do PPP; capacitação de gestores

Integração entre educação, saúde e assistência social

Projetos de convivência; campanhas de sensibilização





DA TEORIA À PRÁTICA: AS PESQUISAS MOSTRAM.

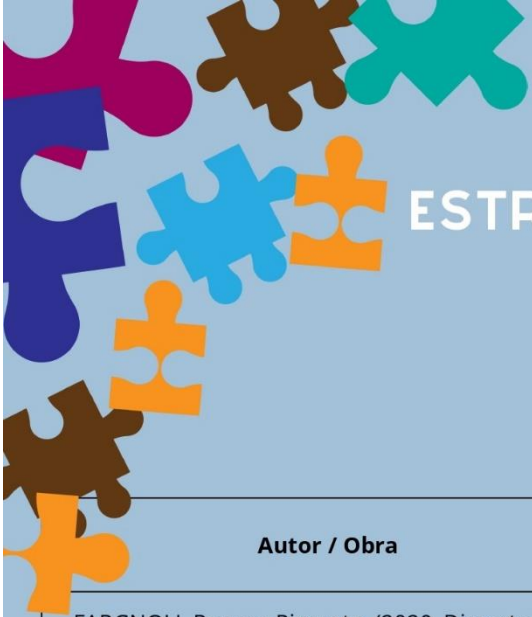
A pesquisa mostrou que o professor de apoio é essencial para a inclusão, mas ainda é muitas vezes visto apenas como cuidador, e não como agente pedagógico. A falta de clareza sobre suas funções gera confusão de papéis, e as lacunas na formação obrigam esses profissionais a recorrer ao improviso.

Também foram identificados obstáculos como a ausência de recursos adequados, pouco acesso a tecnologias acessíveis e falta de tempo para planejar junto aos professores regentes. Esses fatores limitam a prática inclusiva e reforçam a necessidade de regulamentação clara, formação consistente e melhores condições de trabalho.

DEFINIÇÕES E FUNÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Referência da obra	Definição de professor de apoio
FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Profissional indispensável na inclusão, cuja prática envolve empatia, mediação pedagógica e revisão constante das práticas tradicionais; enfrenta lacunas formativas e resistência cultural.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Atua em sintonia com o professor regente, mediando conteúdos e socialização; é agente cultural da educação inclusiva, indo além do simples acompanhamento do aluno com deficiência.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Responsável por adaptações curriculares, mediação pedagógica e socialização; fundamental para a inclusão, mas muitas vezes confundido com cuidador devido à falta de clareza sobre sua função.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	O PAP organiza estratégias pedagógicas para alunos com TEA, atuando junto ao professor regente e equipe escolar; não é o único responsável pelo aluno, mas coordena rotinas, recursos e adaptações.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Mediador entre o estudante da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem; sua identidade profissional é construída pela formação, experiências e práticas colaborativas.
CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Figura central para a participação efetiva dos alunos com deficiência, garantindo equidade no acesso ao conhecimento apesar de limitações estruturais e de recursos.

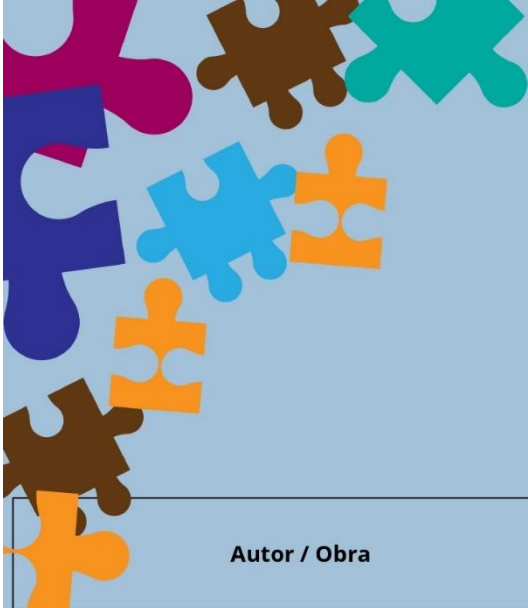
Evidencia-se as diferentes concepções atribuídas ao professor de apoio, ressaltando a diversidade de funções que esse profissional pode exercer no âmbito da educação inclusiva, sempre considerando tanto as necessidades específicas dos estudantes quanto as exigências do processo pedagógico.



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DESTACADAS

Autor / Obra	Estratégias pedagógicas destacadas
FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Revisão das práticas pedagógicas tradicionais; plano de ação com propostas formativas.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Tornar conteúdos mais acessíveis; mediação cultural; incentivo ao diálogo escola-família.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Adaptações curriculares; mediação na socialização e no ensino-aprendizagem.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	Organização de rotinas, recursos pedagógicos, adaptações e avaliação diferenciada.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Mobilização de saberes construídos pela experiência e práticas colaborativas.
CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Busca de equidade no acesso ao conhecimento, mesmo diante de limitações de infraestrutura.

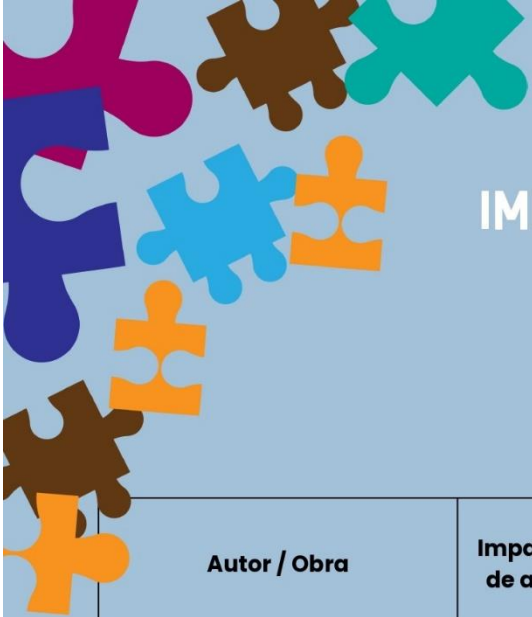
A representação do professor de apoio destaca sua atuação como agente de transformação pedagógica. Essa função envolve desde a revisão de práticas tradicionais até a organização de rotinas e recursos, além da mediação cultural entre escola e família para fortalecer a inclusão.



DESAFIOS E LIMITES

Autor / Obra	Principais desafios identificados
FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Lacunas de formação; resistência cultural à inclusão; falta de articulação com regentes.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Falta de recursos, políticas públicas frágeis e pouca participação da família.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Ausência de concursos específicos; falta de clareza sobre a função; carência de formação continuada.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	Ausência de formação continuada sobre TEA; linguagem pouco fundamentada dos PAPs.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Falta de reconhecimento e valorização; identidade profissional em constante disputa.
CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Estrutura física limitada; materiais precários e insuficientes para todos os estudantes.

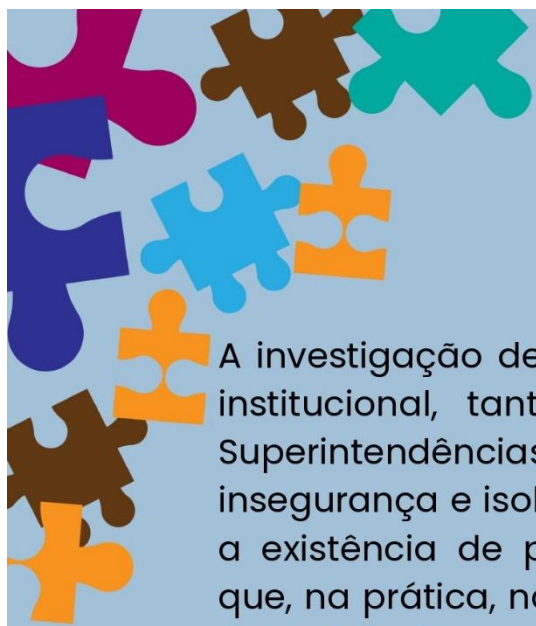
Entre os principais desafios que marcam a atuação do professor de apoio estão as lacunas na formação inicial e continuada, a falta de clareza sobre suas atribuições, a precariedade estrutural das escolas e a fragilidade das políticas públicas voltadas à inclusão.



IMPACTOS DA ATUAÇÃO

Autor / Obra	Impactos na aprendizagem de alunos com deficiência	Impactos na escola e nos colegas
FARGNOLI, Rosane Pimenta. (2020, Dissertação – UFJF)	Inclusão viabilizada pela mediação pedagógica.	Cria condições de acolhimento e cultura inclusiva.
FERNANDES, Maria José da Silva. (2020, Tese – UFU)	Acessibilidade nos conteúdos e apoio social.	Gera cultura de solidariedade, acolhimento e humanização.
FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. (2020, Artigo – Revista Mirante)	Avanços lentos, mas significativos na aprendizagem.	Contribui para articulação entre regente e apoio, fortalecendo a escola.
PRAUSE, Vanessa Fernandez. (2020, Dissertação – UNIOESTE)	Melhora da organização do ensino para alunos com TEA.	Estimula colaboração entre equipe escolar e família.
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. (2021, Tese – UEM)	Avanços no ensino de Matemática e na aprendizagem geral.	Identidade profissional fortalece práticas inclusivas.
CAMARGO, Maria José Ayres. (2024, Dissertação – UFU)	Garantia mínima de acesso ao conhecimento.	Implementação de práticas equitativas mesmo em condições adversas.

Evidenciam-se os impactos positivos que a atuação do professor de apoio pode proporcionar, tanto no avanço da aprendizagem dos estudantes com deficiência quanto na consolidação de uma cultura escolar inclusiva, pautada na colaboração e no respeito à diversidade.



A investigação destacou ainda a fragilidade do apoio institucional, tanto da gestão escolar quanto das Superintendências Regionais de Ensino, o que gera insegurança e isolamento profissional. Outro achado foi a existência de políticas públicas pouco articuladas, que, na prática, não asseguram condições adequadas de trabalho, contribuindo para sobrecarga e desvalorização.

Apesar dessas dificuldades, a pesquisa reforça que o professor de apoio tem papel essencial no fortalecimento da inclusão escolar, favorecendo a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns.





EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS

Portfólios Adaptados

Fernandes & Sampaio (2020) demonstram como portfólios personalizados podem documentar e acompanhar o progresso individual dos estudantes, respeitando seus ritmos e formas de aprendizagem.

Coensino

Prática colaborativa onde professor de apoio e regente planejam e ministram aulas juntos, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes.

Formações Intermunicipais

Reis (2020) destaca iniciativas promovidas por Superintendências Regionais de Ensino que fortalecem a rede de apoio e compartilham experiências exitosas entre municípios.

Formações Intermunicipais

Reis (2020) destaca iniciativas promovidas por Superintendências Regionais de Ensino que fortalecem a rede de apoio e compartilham experiências exitosas entre municípios.



INCLUSÃO NÃO É TAREFA ISOLADA, É COMPROMISSO DE TODOS

Reflexão Crítica

Os desafios não são apenas pedagógicos, mas também institucionais, culturais e políticos. Superá-los exige integração entre professor de apoio, regente, gestão escolar, família e políticas públicas.

A inclusão efetiva não depende de ações isoladas, mas de um projeto sistêmico e colaborativo que envolva toda a comunidade educativa e as instâncias governamentais.



Professor de Apoio
Mediador pedagógico
especializado

Professor Regente
Parceiro no processo
educativo



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de apoio é mediador pedagógico estratégico, essencial para a efetivação das políticas inclusivas. Seu trabalho exige clareza institucional, condições materiais e valorização profissional.





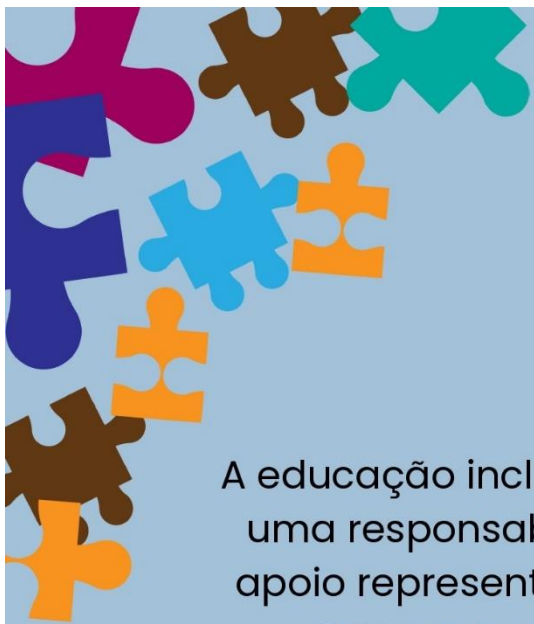
PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Práticas Efetivas: A inclusão não se sustenta apenas em marcos legais, mas em práticas escolares efetivas que transformem o cotidiano educacional.

Gestão Ativa: A gestão deve assumir papel ativo na integração do professor de apoio ao projeto pedagógico da escola.

Formação e Recursos: É urgente investir em formação continuada e em recursos pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes.

Cultura Inclusiva A escola precisa construir cultura inclusiva, com protagonismo dos estudantes e participação de toda a comunidade.



A educação inclusiva é um direito fundamental e uma responsabilidade coletiva. O professor de apoio representa uma peça fundamental neste processo, mas seu sucesso depende do comprometimento de toda a comunidade educativa em construir uma escola verdadeiramente para todos.

100% – Direito Universal

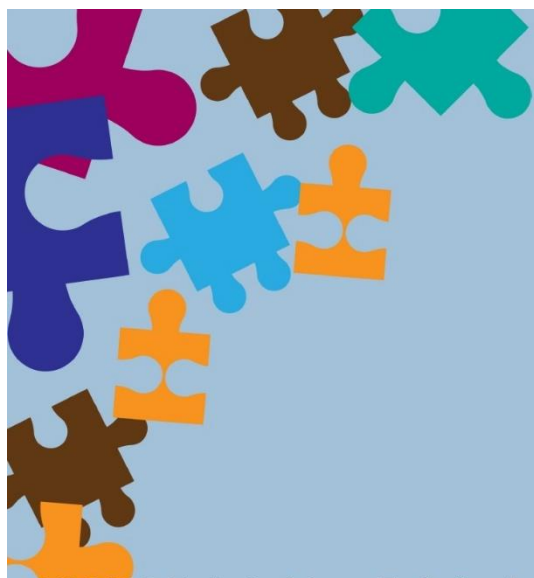
Todos os estudantes têm direito à educação de qualidade.

1 – Escola para Todos

Uma única escola que acolhe a diversidade.

∞ – Possibilidades

Infinitas formas de aprender e ensinar



REFERÊNCIAS

CAMARGO, Maria José Ayres. **Trabalho docente e inclusão: estudo descritivo de uma escola do interior de Minas Gerais. 2024.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43562>. Acesso em: 12 fev. 2025.

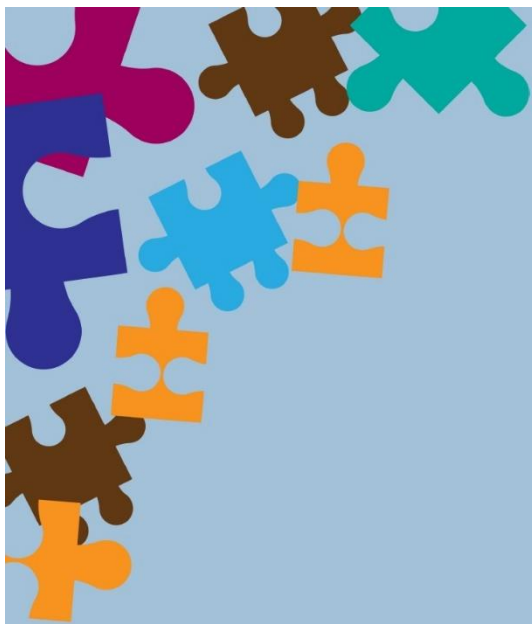
DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira. **Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência. 2021.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_ffae78b14317a0292069125f1a0a8d3a. Acesso em: 12 abr. 2025.

FARGNOLI, Rosane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio. 2020.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11870>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. **Professor de apoio e suas atuações na rede estadual de Minas Gerais: exemplo de caso.** Revista da Faculdade de Educação, UFU, 2020

FERNANDES, Maria José da Silva. **Prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes. 2020.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31395>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental. 2020.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205?mode=simple>. Acesso em: 12 fev. 2025.



O AUTOR

Wendel de Brito Silva é graduado em História e Ciências Sociais, especialista em Ensino de Filosofia e mestrando em Formação Docente pela Universidade de Uberaba. Atua como professor de História na Escola Estadual Afonso Arinos, em Uberlândia, onde também já exerceu a função de gestor.