

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA REGIÃO METRÓPOLITANA DE GOIÂNIA

## INCLUSIVE EDUCATION IN TIMES OF PRECARIZATION: AN ANALYSIS OF HIRING POLICIES FOR SUPPORT PROFESSIONALS IN THE METROPOLITAN REGION OF GOIÂNIA (BRAZIL)

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3476-8109>

<http://lattes.cnpq.br/3100475653423566>

Yara Fonseca de Oliveira e Silva<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5725-478X>

<http://lattes.cnpq.br/1269420694190937>

Carlos Eduardo Cândido Pereira<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9871-0160>

<http://lattes.cnpq.br/7698913311024550>

Edna Maria de Jesus<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>

<http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

Maria José do Nascimento<sup>5</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4113-2494>

<http://lattes.cnpq.br/5024316847625975>

Sonilda Aparecida de Fátima Santos<sup>6</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7760-5065>

<http://lattes.cnpq.br/2784078586568046>

1 Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Sudoeste – Sede: Quirinópolis, no curso de Pedagogia. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfa América. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Adventista de São Paulo e em Educação Socioemocional pelo Instituto Brasileiro de Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: jackiglesias@gmail.com

2 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS) e em Avaliação Institucional (UEG/GO). Graduada em Pedagogia (PUC-GO). Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: yara.silva@ueg.br

3 Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação Escolar pela mesma instituição. Licenciado em Pedagogia pela UNESP. Atualmente, atua como professor formador na área da Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza/CE. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: candidounesp@gmail.com

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialização em Língua Portuguesa e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFG em parceria com UFG) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em Educação pela PUC Goiás. Atualmente é professora da Associação Pestalozzi - Unidade Pró-Labor da Seduce-GO; do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (IAESup) e do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

5 Doutoranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Docente Aposentada das Redes Estadual de Educação de Goiás e Municipal de Educação de Goiânia. É membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. Membro dos Grupos de Pesquisa “Políticas Educacionais e Formação de Professores” da GPEFORP/CNPq/UEG/ GO. E-mail: nmariaj@gmail.com

6 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás - Câmpus de Ceres. Docente aposentada da Secretaria Estadual de Educação. Coordenadora Pedagógica e Docente do Curso de Psicologia da Faculdade Dinâmica (FACDIN). Membro dos Grupos de Pesquisa “Políticas Educacionais e Formação de Professores” da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: sonilda1000@gmail.com

Recebido em: 02 de junho de 2025.  
Revisão final: 17 de agosto de 2025.  
Aprovado em: 27 de setembro de 2025.



<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23485>

**Resumo:** O estudo busca refletir dentro do contexto de políticas neoliberais a formação de professores na educação pública em Goiás com foco na inclusão de estudantes com deficiência. Por ser a formação de professores considerada como um elemento fundamental para a inclusão educacional e nesse contexto ser o trabalho desse profissional alvo de precarização e desvalorização. Portanto, questiona-se em que medida a formação de professores tem sido precarizado no contexto de neoliberalismo e educação inclusiva? A lógica neoliberal reduz investimentos, dificultando a qualificação docente e a implementação de práticas inclusivas. A análise de editais revela exigências mínimas para funções essenciais, reforçando um modelo assistencialista. Divergências entre diretrizes pedagógicas e práticas administrativas evidenciam fragilidades na gestão pública. O estudo aponta a necessidade de políticas que fortaleçam a qualificação e os investimentos na educação inclusiva.

**Palavras-chave:** neoliberalismo, inclusão educacional, formação de professores.

**Abstract:** This study examines teacher training in public education in Goiás (Brazil), focusing on the inclusion of students with disabilities, within the context of neoliberal policies. Teacher training is considered a fundamental element for educational inclusion, yet the work of these professionals is subject to precariousness and devaluation. Therefore, the question is: to what extent has teacher training been undermined in the context of neoliberalism and inclusive education? Neoliberal logic reduces investment, hindering teacher qualification and the implementation of inclusive practices. Analysis of the public notices reveals minimum criteria for essential functions, reinforcing a welfare-based model. Discrepancies between pedagogical guidelines and administrative practices highlight weaknesses in public management. The study highlights the need for policies that strengthen qualification and investment in inclusive education.

**Keywords:** neoliberalism, educational inclusion, teacher training.

Este trabalho trata sobre a educação pública em Goiás, com foco no professor e na inclusão de estudantes com deficiência, em um momento de relevância, marcado pela forte influência do modelo neoliberal na educação, no qual decisões pedagógicas, curriculares e institucionais são cada vez mais moldadas por lógicas políticas e, sobretudo, econômicas. Esse cenário afeta profundamente, tanto instituições públicas, quanto privadas, interferindo na estrutura curricular, nas diretrizes educacionais e nas práticas pedagógicas diárias. Nesse contexto, torna-se impossível ignorar o impacto do neoliberalismo na chamada educação inclusiva. A inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento - como o autismo - ou outras condições específicas em escolas regulares tem sido tema de crescente debate e visibilidade.

De acordo com Santos (2008) a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil, por exemplo, para um estudante autista e para os docentes. Para o mencionado autor, um dos fatores que pode contribuir com a inclusão escolar é a formação docente. Essa pauta constitui-se numa ferramenta que possibilita ao professor uma compreensão ampliada das situações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo novas concepções, novas metodologias e reflexões que serão fundamentais para a ação pedagógica. Dado isso, a formação docente é considerada como um dos elementos de inclusão de alunos com deficiência, porém, não é suficiente para superar todos os obstáculos existentes na sala de aula e no sistema de ensino, pois a escola possui os próprios problemas estruturais em relação ao acesso e escolarização.

De acordo com Oliveira, Da Silva Feitosa e Da Silva Mota (2020), as dificuldades enfrentadas pelos docentes na educação inclusiva impactam diretamente em suas práticas pedagógicas. Embora as políticas públicas evidenciem os direitos das pessoas com deficiências, em busca da promoção do acesso igualitário à educação de todos, percebe-se que apenas os documentos não garantem a efetividade da inclusão. Assim, a questão norteadora é a seguinte: Em que medida a formação de professores tem sido precarizada no contexto de neoliberalismo e educação inclusiva?

Ressalta-se que o simples rótulo de “escola inclusiva” não basta se o sistema educacional como um todo não oferece condições reais para essa inclusão. A

garantia de um ensino verdadeiramente acessível exige investimentos, formação continuada dos profissionais, compromisso coletivo e políticas públicas consistentes.

Entre os desafios mais evidentes está a falta de formação adequada dos profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado. Muitos ingressam nessa função sem o preparo técnico e pedagógico necessário para assegurar uma inclusão de qualidade, conforme estabelecem os marcos legais e normativos da educação brasileira. Como resultado, para Faleiros e Faleiros (2008) as denúncias de negligência, exclusão e até maus-tratos contra crianças com deficiência no ambiente escolar têm se tornado cada vez mais frequentes. Diante dessa realidade, este trabalho objetiva refletir dentro do contexto de políticas neoliberais os impactos e ou a precarização na formação de professores e na educação inclusiva

Esse estudo utiliza a metodologia do estudo de caso tendo como recurso a análise documental. Para tanto, busca analisar criticamente os editais mais recentes de contratação desses profissionais, buscando compreender os critérios exigidos, as qualificações solicitadas e sua possível adequação aos princípios da educação inclusiva. A pesquisa se fundamenta na análise das condições de trabalho, da formação oferecida e das contradições que emergem ao tentar promover a inclusão dentro de um contexto neoliberal.

Portanto, o estudo trata de conhecer quem são os profissionais de apoio que atuam na educação inclusiva nas cidades da região metropolitana de Goiânia-GO. E avalia a relação entre o que se demanda e o que se faz na função de apoio educacional e se o perfil do profissional de apoio corresponde às demandas específicas dos estudantes com deficiência. Pois, busca compreender se tais ações são inerentes às decisões políticas que se aproximam da perspectiva neoliberal e que culmina no enfraquecimento do Estado mínimo, a fim de analisar as condições de trabalho, da formação oferecida e das contradições que emergem ao tentar promover a inclusão escolar.

## Neoliberalismo e Educação: Impactos e precarização na Formação de Professores e na Educação Inclusiva

O neoliberalismo, enquanto modelo econômico e político, tem exercido uma influência significativa sobre as políticas educacionais, impactando diretamente a formação de professores e a educação para pessoas com deficiência. Segundo

Felipe, Cunha e Brito (2021), as diretrizes para a formação docente no Brasil foram reformuladas sob uma lógica neoliberal, enfatizando princípios gerenciais e mercadológicos, sendo que essa abordagem tende a minimizar a dimensão crítica da formação dos docentes, priorizando competências técnicas voltadas ao mercado de trabalho.

No contexto da educação inclusiva, Carvalho e Nogueira (2023) analisam como a formação de professores para atuar na educação especial ocorre sob influência de diretrizes neoliberais, frequentemente caracterizadas por uma visão utilitarista e generalista da docência. Para assegurar uma educação inclusiva de qualidade, torna-se essencial que a formação inicial e continuada dos professores contemple os aspectos técnicos, mas também uma abordagem reflexiva e crítica, capacitando-os para atuar com a diversidade.

Para além, Santos e Silva (2017) examinam as políticas de formação docente na educação especial e inclusiva, destacando que a pedagogia produtivista do neoliberalismo pode contribuir para a precarização da carreira docente e para a alienação dos profissionais. Dessa forma, a formação dos professores deve se fundamentar em princípios teórico-práticos que possibilitem uma compreensão ampla do processo educacional, evitando uma mera adaptação às exigências do mercado.

Diante desse cenário, as políticas educacionais devem equilibrar os desafios impostos pelo neoliberalismo com a necessidade de uma formação docente que valorize a inclusão e o desenvolvimento crítico dos educadores. A educação para pessoas com deficiência deve seguir princípios que garantam equidade e acesso à aprendizagem, sem que a lógica mercadológica comprometa sua qualidade.

Buscando compreender as origens dessa forma de sistematizar o neoliberalismo, porém, na perspectiva das ações dos Estados Nacionais, Howlett, Ramesh e Perl (2013) apontam que os governos tomam decisões dentro do processo de formulação de políticas públicas (*policy making*), conferindo-lhes caráter oficial.

As políticas públicas podem ou não ser influenciadas por outros atores, como a comunidade científica e diversas instituições. Para os autores, os governos têm autonomia para decidir se atuarão ou não em determinada questão, podendo, assim, manter ou modificar o *status quo*. Essas decisões representam escolhas estratégicas do governo, que podem resultar em benefícios ou desafios. Um exemplo ilustrativo é a elaboração de um auxílio a determinada camada da

população, pois essa ação pode justificar um aspecto (por exemplo, redução da evasão escolar), mas também pode acarretar novos dilemas (como o uso indevido pelo beneficiário).

Para Howlett, Ramesh e Perl (2013) as decisões políticas não devem ser tomadas sem considerar múltiplas dinâmicas, cenários e possibilidades de ação, uma vez que são inter-relacionadas. Dessa forma, o governo é visto como um agente de decisão que, apesar de estar sujeito a limitações como restrições financeiras, pode superar desafios por meio de uma percepção estratégica e orientada a objetivos, sejam tais governos de posição central, de direita ou de esquerda.

Nesse contexto, o neoinstitucionalismo emerge como uma abordagem teórica da Administração voltada para a compreensão do papel das instituições na formulação de políticas e na organização social. Essa perspectiva surgiu como uma reação às escolas comportamentalistas e institucionalistas clássicas da administração, enfatizando que as instituições não são meros reflexos da sociedade, já que moldamativamente o comportamento dos indivíduos e a tomada de decisões políticas. Sabe-se que governos, imbuídos pela sua vocação ideológica e partidária absorvem enfaticamente tais aspectos.

Segundo Muller (2002, p. 39), as instituições não são apenas reflexos da sociedade ou produtos das lógicas individuais, tampouco fatores exógenos ao jogo político, à seleção de líderes e à distribuição de recursos. O autor identifica dois elementos centrais dessa corrente: (a) as instituições como fatores de ordem e (b) a política como interpretação do mundo, permitindo ao Estado interagir com diversos atores sociais e globais.

No que se refere às políticas públicas, o neoinstitucionalismo define sistemas de interpretação da realidade nos quais diferentes atores públicos e privados inscrevem suas ações (Muller, 2002, p. 44). O autor aponta, como forma apenas de mencionar, três formas de pensar políticas públicas nessa abordagem, chamadas de “lógicas de posicionamento”: paradigmas, sistemas de crenças e referenciais. Essa perspectiva contribuiu para avanços nas teorias científicas, à exemplo do keynesianismo, que fortalece a ideia do *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social).

O *Welfare State* desempenhou um papel essencial na política educacional brasileira desde o século XX, garantindo o acesso à educação como um direito social. Esse modelo estatal visa assegurar padrões mínimos de qualidade de vida

para a população, abrangendo áreas como saúde, previdência e educação, por meio de políticas públicas financiadas pelo Estado, o que se configura na própria Constituição Federal de 1988, pois nela prevê-se o mínimo à saúde, assistência social, educação, dentre outros direitos sociais.

Contudo, segundo Oliveira, Rocha e Nobre, (2023), o modelo de Estado de Bem-Estar Social enfrenta desafios, especialmente diante das pressões neoliberais que buscam reduzir a atuação estatal na educação e incentivar a privatização do ensino. Essa transição pode comprometer a equidade no acesso à educação, ampliando desigualdades sociais e dificultando a inclusão de grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência.

Para atribuir substância ao que se apresenta é importante mencionar que, no mundo globalizado, o Brasil, mesmo garantindo o mínimo pelo *Welfare State*, se vê obrigado a participar do jogo econômico do neoliberalismo, acatando com frequência as demandas de órgãos como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, UNESCO e, mais recentemente, instituições privadas que dão mais credibilidade a decisões, tais como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, ao invés de instituições específicas de pesquisa como universidades, centros de pesquisa, acadêmicos, etc.

Todavia, para justificar, no caso brasileiro nos últimos anos, pautas importantes, em especial à Educação, têm ficado a cargo de Políticas de Governo e não Políticas de Estado, menciona-se a abordagem do ciclo de políticas, discutida por Mainardes (2006). Essa teoria defende que as políticas educacionais não são processos lineares e estáticos, mas sim trajetórias dinâmicas, influenciadas por diferentes contextos e atores ao longo do tempo. Mainardes (2006) identifica cinco contextos que interagem na formulação e implementação de políticas: o contexto de influência, em que grupos de interesse moldam a agenda política; o contexto da produção do texto, momento em que as políticas são formalizadas em documentos oficiais; o contexto da prática, fase em que as políticas são implementadas e reinterpretadas por professores e gestores; o contexto dos resultados, que avalia os impactos das políticas na educação; e o contexto da estratégia política, onde ajustes e reformulações são realizados conforme os desafios encontrados. A abordagem do Ciclo de Políticas, então, permite uma análise mais aprofundada das políticas educacionais, reconhecendo que sua aplicação não é homogênea e que diferentes atores podem modificar sua interpretação.

Na educação especial, essa perspectiva é fundamental, pois destaca que a implementação de políticas inclusivas depende da adaptação feita por professores e gestores. Muitas vezes, políticas que promovem a inclusão enfrentam desafios como: falta de recursos, formação inadequada dos docentes e resistência institucional.

No que se refere à formação de professores, a abordagem do ciclo de políticas reforça a importância de uma preparação docente que vá além da técnica, promovendo reflexão crítica e adaptação às necessidades dos alunos. Os professores não são apenas aplicadores de políticas educacionais, mas sim agentes que as interpretam e ajustam conforme o contexto escolar. Essa visão reforça a necessidade de uma formação que desenvolva a capacidade dos docentes de analisar e transformar a prática educativa, garantindo que as políticas educacionais sejam efetivamente implementadas.

Assim, a abordagem do ciclo de políticas se apresenta como um instrumento valioso para compreender como as políticas são formuladas, implementadas e adaptadas ao longo do tempo, especialmente no contexto da educação especial e da formação de professores. Evidencia-se que as políticas educacionais não podem ser vistas apenas como normas rígidas, mas como processos dinâmicos que envolvem múltiplos fatores e atores sociais.

### Educação Inclusiva no Brasil: princípios e marcos legais

De acordo com Iglesias (2024), a construção de uma educação inclusiva teve como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nessa ocasião, diversos países assumiram o compromisso de promover a inclusão de estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de adaptações nos espaços escolares para garantir a igualdade de oportunidades. Esse compromisso foi reforçado em 1994, na Espanha, com a Declaração de Salamanca, um documento fundamental para o desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva ao redor do mundo. Desde então, várias iniciativas internacionais ampliaram esse debate, destacando-se: Convenção de Guatemala (1999); Carta para o Terceiro Milênio (1999); Declaração de Madri (2002); Declaração de Caracas (2002); Declaração de Sapporo (2002); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Declaração de

Incheon (2015) que volta ações à Agenda 2030.

No Brasil, avanços significativos foram alcançados por meio de legislações e políticas públicas que assegurem a inclusão educacional. Entre os principais marcos, destacam-se:

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)(1996);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)(1998);
- Decreto Federal n. 3.298 (1999), sobre equiparação de oportunidades;
- Leis federais de acessibilidade (10.048 e 10.098)(2000);
- Plano Nacional de Educação (PNE)(2001);
- Resolução CNE/CEB n. 2 (2001);
- Lei Federal n. 10.432, que reconhece LIBRAS como segunda língua oficial (2002);
- Decreto n. 5.626, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS na formação docente (2004);
- Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2005);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE)(2008, atualizado em 2011);
- Decreto Federal n. 6.949 (2009), incorporando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento jurídico brasileiro;
- Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146)(2015), cujo artigo 27 trata da educação;
- Declaração de Incheon (2015), que defende a universalização do acesso à educação básica com qualidade.

Um dos pilares da inclusão escolar é a formação docente, garantindo que professores estejam preparados para atuar em ambientes diversos e atender às necessidades específicas dos alunos. A Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial/Inclusiva surge como um elemento essencial para consolidar práticas pedagógicas inclusivas e ampliar o acesso

à educação de qualidade. Entre as ações mais significativas dessa política, destacam-se:

- Inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura e Pedagogia, fortalecendo a comunicação com alunos surdos;
- Capacitação contínua dos docentes sobre metodologias inclusivas e adaptações curriculares;
- Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo suporte adequado aos alunos com deficiência;
- Desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, promovendo práticas pedagógicas que contemplam a diversidade;
- Ampliação da pesquisa e inovação na área da educação especial, estimulando o desenvolvimento de tecnologias assistivas e estratégias inclusivas.

Essa política reforça o compromisso do Brasil com uma educação que valoriza a diversidade e busca assegurar o direito de aprendizagem para todos. Entretanto, a inclusão não pode ser vista apenas como uma responsabilidade das escolas. Para que ela aconteça de maneira eficaz, é essencial a participação ativa de toda a sociedade, garantindo acessibilidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças, pois somente por meio da inclusão social será possível construir um ambiente mais igualitário, humano e justo.

### Formação e Atuação dos Profissionais de Apoio

Em nível nacional, a função desempenhada pelo Professor de Apoio recebe distintas nomenclaturas, variando conforme a política educacional de cada estado, bem como de cada município. Em Goiás, recebeu o título de Professor de Apoio à Inclusão (Goiás, 1999; 2006; Freitas, 2013), em 1999, com a criação do Programa Estadual de Educação numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Em Minas Gerais, por exemplo, esse profissional é identificado como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas – ACLTA (Fargnoli, 2020; Tavares, 2020). No Rio Grande do Sul, é denominado Professor Auxiliar (Lima, 2017); no Paraná, mantém-se a designação Professor de Apoio (Paraná, 2003).

Com base na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o profissional de apoio à educação especial e inclusiva é aquele que atua de forma colaborativa com os professores da educação regular, oferecendo suporte pedagógico especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse profissional pode ser um professor especializado em educação especial ou outro profissional qualificado, e suas principais atribuições envolvem: identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos; apoiar o desenvolvimento e a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas; participar da elaboração de flexibilizações e adaptações curriculares; atuar em salas comuns e/ou em salas de recursos, promovendo o acesso ao currículo por meio de recursos específicos; colaborar com a equipe escolar, com as famílias e com outros serviços da rede de apoio (como saúde e assistência social); inclusiva promover a inclusão escolar por meio de práticas que respeitem a diversidade e valorizem as potencialidades dos educandos.

No intuito de entender um pouco mais a respeito do profissional da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, aborda um pouco sobre suas atribuições, contudo agora, não necessariamente como professor de apoio, visto que essa função só poderia ocorrer exclusivamente em sala de atendimento educacional especializado (AEE), sala de multirecursos, passou a ser denominado como professor da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Avançando um pouco mais no histórico das legislações brasileiras, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), no artigo Art. 3, inciso XIII, aponta que o profissional de apoio, desempenha funções de suporte individualizado nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais demandas que exijam auxílio contínuo, sem, contudo, substituir o trabalho pedagógico. Sua atuação visa promover condições de acessibilidade, autonomia e segurança, contribuindo para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Entre as atribuições destacam-se: colaborar com o desenvolvimento da rotina escolar do estudante; apoiar a comunicação e interação social; facilitar o uso de recursos de tecnologia assistiva; e atuar em articulação com a equipe pedagógica, respeitando as diretrizes da proposta pedagógica da escola, tratando se agora de uma função não docente (Brasil, 2015). Assim, fica claro que o apoio aos estudantes da educação especial e inclusiva na sala de aula comum não é de

cunho pedagógico, visto que essa função é exercida apenas pelo profissional de carreira docente.

Consequentemente isso abriu espaço para um novo tipo de profissional na educação especial e inclusiva em Goiás, visto que atualmente na rede estadual de educação é denominado de Profissional de Apoio escolar, a função passa a ser administrativa, exigindo-se que o profissional tenha formação de nível superior, preferencialmente, em pedagogia ou psicologia (Goiás, 2023).

Nesse estudo interessa destacar o contexto dos municípios do estado de Goiás e o que se tem é o Documento Curricular para Goiás (DG - GO), que se constitui elemento fundamental na consolidação das políticas educacionais implementadas nos municípios do estado, ao oferecer diretrizes que articulam as demandas locais com os princípios da inclusão e da equidade no ensino.

O documento ressalta a autonomia das instituições e dos profissionais da educação – incluindo professores regentes e intérpretes – para adaptar metodologias e práticas pedagógicas conforme as especificidades de cada estudante, assegurando a aplicabilidade do currículo. As Necessidades Educacionais Especiais - NEE são compreendidas como permanentes ou temporárias, exigindo, respectivamente, adaptações amplas ou parciais do currículo ao longo do percurso escolar. O DC-GO enfatiza, ainda, a importância da acessibilidade comunicacional e arquitetônica, como o ensino de Libras e Braille e a presença de rampas e sinalizações adequadas. Dessa forma, ao integrar políticas públicas nacionais e estaduais, o estado de Goiás avança na consolidação de ambientes escolares mais acolhedores, equitativos e responsivos às diferentes necessidades dos estudantes (Goiânia, 2020).

Embora o documento não utilize a expressão “profissional de apoio”, faz referência à atuação de professores de apoio no contexto da educação inclusiva. No entanto, ao analisar os perfis profissionais previstos para contratação em municípios da Região Metropolitana de Goiânia, percebe-se que muitas dessas funções relacionadas ao suporte educacional não exigem formação superior em áreas específicas. Diante disso, ao menos em tese, garante um profissional que contribua com um currículo adequado às diferentes condições dos estudantes, portanto, faz-se necessário examinar os editais mais recentes das prefeituras envolvidas neste estudo, a fim de apreender com maior precisão as exigências e atribuições desses cargos.

## Metodologia

A realização deste estudo foi por meio da metodologia de estudo de caso, de abordagem qualitativa (Gil, 2002), utilizando as seguintes etapas: revisão bibliográfica pertinente ao tema e ao material identificado na análise documental examinando os editais mais recentes publicados pela Secretaria Municipal de Educação, referentes aos processos seletivos e concursos dos municípios que integram os quatro principais polos da Região Metropolitana de Goiânia: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Trindade e Senador Canedo. A análise concentrou-se nas diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais quanto à atuação dos profissionais de apoio educacional, especialmente aqueles designados para o atendimento de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerou-se, nesse contexto, a relevância pedagógica e social desses profissionais no processo educativo, bem como sua contribuição para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

## Resultados e discussão

Para a realização deste estudo, foram analisados editais de concursos públicos e processos seletivos simplificados promovidos, nos últimos anos, por municípios que integram a Região Metropolitana de Goiânia – especificamente Aparecida de Goiânia (2023), Goiânia (2024), Senador Canedo (2023) e Trindade (2023). Na análise documental, buscou-se identificar o perfil dos profissionais contratados pelas administrações municipais para atuarem diretamente com estudantes da educação especial e inclusiva, bem como compreender os requisitos exigidos e as atribuições destinadas a esses cargos no contexto da política educacional local, além da formação exigida.

O primeiro edital analisado foi da cidade Aparecida de Goiânia, o Edital Nº. 001/2023 Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Servidores. Cargo Agente Educativo apresentando as seguintes atribuições do quadro a seguir:

**Quadro 1** - Atribuições e requisitos do Cargo de Agente Educativo - Edital 001/2023 Aparecida de Goiânia

Aspectos	Descrição
Cargo	Agente Educativo
Natureza do Processo	Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Servidores
Formação Exigida	Ensino Médio completo
Atribuições Gerais	Participar de todas as atividades da rotina escolar envolvendo crianças, visando à qualidade do ensino.
Rotina Escolar com Crianças	Apoio em momentos como: lanche, banho, almoço, escovação dos dentes, uso do banheiro, sono. Auxílio nas brincadeiras, atividades pedagógicas e passeios.
Atividades Educativas	Participação no planejamento e execução de atividades que promovam o desenvolvimento integral das crianças: pedagógicas, culturais, esportivas etc.
Cuidados com Alunos	Higiene, alimentação, descanso e organização dos utensílios de uso comum. Atenção especial aos alunos com necessidades específicas de apoio.
Relacionamento com Famílias	Responsável por receber e entregar as crianças aos pais ou responsáveis.
Organização do Espaço Escolar	Preparação e organização de materiais pedagógicos e equipamentos utilizados em aulas e oficinas.
Acompanhamento em Traslados	Responsável por acompanhar alunos em deslocamentos externos ou internos, quando necessário

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Do exposto, a ausência de exigência de formação em nível superior para os profissionais que atuam junto a estudantes da educação especial, conforme evidenciado no edital analisado, revela uma concepção funcionalista do papel desempenhado por esses trabalhadores. Tal característica, embora respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que prevê a presença de profissionais de apoio para colaborar com as demandas de cuidado e auxílio nas atividades escolares cotidianas, evidencia também uma lógica de racionalização de custos que se insere no contexto mais amplo das políticas educacionais neoliberais.

Nesse cenário, a contratação de profissionais sem formação docente específica configura-se como estratégia de contenção de gastos públicos, reduzindo a educação inclusiva a um modelo assistencialista e desresponsabilizando o Estado de garantir uma atuação pedagógica qualificada. Essa abordagem, ao priorizar a economicidade em detrimento da qualidade

do atendimento educacional, pode comprometer a efetivação de uma inclusão que vá além da presença física dos estudantes, desconsiderando as dimensões formativas, sociais e pedagógicas do processo educativo.

Destaca-se, ainda, a ausência de documentos públicos disponíveis online que apresentem informações sobre o plano de carreira ou a descrição das atribuições específicas dos profissionais de Agente Educativos que atuam na área da educação inclusiva no município de Aparecida de Goiânia.

No próximo edital analisado, constatamos que este também reflete uma diretriz de contenção de despesas, típica das políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais, em que a contratação de profissionais ocorre com menores exigências de formação e capacitação, desconsiderando, muitas vezes, a complexidade das demandas do trabalho desenvolvido no contexto da educação inclusiva. Bem como, não deixa claro que o profissional irá trabalhar com estudantes da inclusão.

**Quadro 2 - Atribuições e requisitos do Cargo de Agente Educativo Goiânia- Edital 001/2024**

Aspectos	Descrição
Cargo	Auxiliar de Atividades Educativas
Localidade	Goiânia - GO
Formação Exigida	Ensino Médio completo
Objetivos da Função	Apoiar os professores em atividades voltadas ao desenvolvimento integral dos educandos.
Cuidados com Alunos	Alimentação, descanso e higienização dos alunos. Limpeza de utensílios de uso comum.
Organização Pedagógica	Preparação e manutenção de materiais pedagógicos e equipamentos utilizados em aulas e oficinas.
Relação com Famílias	Receber e entregar os educandos aos pais ou responsáveis.
Acompanhamento em Traslados	Apoiar os deslocamentos internos e externos dos alunos, conforme necessidade.
Atenção Individualizada	Cuidar de alunos que demandem apoio contínuo nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Ao contrário da cidade anterior, observa-se que Goiânia apresentou em 2020 uma Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, que em um de seus pontos proporciona as Modalidades de recursos e serviços: ações integradas, no qual exibe que: Com

o objetivo de operacionalizar as ações inclusivas no âmbito educacional, a SME disponibiliza recursos e serviços:

Atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, conforme público da Educação Especial, estabelecido pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o acompanhamento pelo Auxiliar de Atividades Educativas, conforme Lei nº 9.128/11, Anexo V e Lei nº 13.146/15, art. 3º, inciso XIII; e o Atendimento Educacional Especializado, conforme Decreto nº 7.611/11, art. 2º, § 2º e Resolução CNE/CEB nº 04/09 (Goiânia, 2020, p. 32).

Dessa maneira, percebe-se que o documento menciona o auxiliar de atividades educativas como o responsável por acompanhar os estudantes da educação especial. No entanto, tal atribuição não está claramente prevista no edital destinado à contratação deste profissional, o que evidencia uma lacuna entre o discurso institucional e as diretrizes formais de seleção e atuação.

**Quadro 3 - Atribuições e Requisitos do Cargo de Agente Educacional Senador Canedo – Edital Nº 01/2023**

Aspectos	Descrição
Cargo	Agente Educacional
Natureza do Processo	Processo Seletivo Simplificado para Provimento Temporário de Vagas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Formação Exigida	Ensino Médio completo
Local de Atuação	CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
Funções de Apoio Pedagógico	Auxílio ao professor em todas as atividades desenvolvidas no CMEI. Participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no planejamento coletivo.
Educação Infantil	Desenvolvimento de ações voltadas para a infância, com destaque para a promoção da higiene dos alunos.
Apoio à Inclusão Escolar	Apoio especializado e constante a alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs).

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Evidencia-se que, entre os editais analisados, este é o único que explicita a atuação do Agente Educacional junto aos estudantes da educação inclusiva. No entanto, assim como os demais, mantém a tendência de não exigir formação específica para a função. Essa característica dispensa a obrigatoriedade de uma remuneração condizente com as atribuições de natureza pedagógica, bem como a inclusão em um plano de carreira estruturado. Tal cenário reforça a lógica das políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, em que a contenção de gastos se sobrepõe à valorização profissional e à qualidade do atendimento

educacional especializado.

Constata-se que, no município de Senador Canedo, foi elaborado em 2022 um conjunto de Normas e Parâmetros para a Educação Especial e Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino. Esse documento estabelece diretrizes claras sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicando que ele deve ocorrer em contraturno escolar para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Além de delimitar quem são os estudantes que têm direito a esse atendimento, o texto também especifica os profissionais responsáveis por sua realização. Destaca, ainda, o papel da família na busca pelos serviços complementares necessários ao desenvolvimento do aluno. O documento aborda, de forma detalhada, as atribuições do agente educacional, cuja função é reafirmada e regulamentada também no edital, evidenciando a tentativa de sistematizar as ações voltadas à inclusão no município.

A última cidade analisada neste trabalho foi Trindade, tal como apresenta-se no seguinte quadro:

**Quadro 4 - Síntese das Atribuições e Requisitos – Cargo de Monitor da Educação Infantil Trindade Edital Nº 001/2023)**

Aspectos	Descrição
Formação e Localidade	Ensino Médio completo; Município de Trindade - GO
Função Educativa	Atividades diárias de recreação, artes, apoio ao desenvolvimento motor e disciplinar; acompanhamento em passeios e eventos sociais
Cuidados com Crianças	Higiene, alimentação, administração de medicamentos conforme prescrição; observação do bem-estar; primeiros socorros e encaminhamento médico
Relacionamento e Comunicação	Interação com pais/responsáveis sobre higiene e rotina diária; comunicação de incidentes ao chefe imediato; substituição em períodos de ausência
Gestão e Apoio Institucional	Controle de frequência; execução de tarefas correlatas; vigilância e responsabilidade no cuidado dos educandos

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Dentre os editais analisados, este foi o único que prevê a realização de concurso público específico para o cargo em questão, o que configura um diferencial significativo. A adoção dessa modalidade de seleção sugere maior compromisso com a formalização do vínculo e com a clareza das atribuições profissionais. Além disso, entende-se que o ingresso por concurso pode representar, para o

candidato, uma escolha mais consciente quanto às responsabilidades da função, além de se constituir como uma possível porta de entrada para uma trajetória profissional no campo educacional.

No caso do município de Trindade, não foi localizado um plano específico direcionado à educação especial e inclusiva. No entanto, o Plano de Cargos e Carreiras da Secretaria Municipal de Educação encontra-se disponível publicamente e contempla o cargo de Monitor para a Educação Infantil, inserido no grupo de Agente de Apoio Educacional. Esse documento apresenta de forma clara as atribuições gerais do cargo, bem como a remuneração correspondente, alinhando-se ao que é estabelecido no edital analisado. Contudo, observa-se uma ausência de menção explícita à atuação com estudantes da educação especial e inclusiva, diferentemente do que o edital explícito ao indicar que esse profissional desempenhará funções diretamente relacionadas ao acompanhamento desses estudantes. Essa lacuna revela uma possível desconexão entre as diretrizes administrativas e as demandas práticas do contexto educacional inclusivo.

### Considerações finais

A análise dos editais de concursos e processos seletivos dos municípios da Região Metropolitana de Goiânia – Aparecida de Goiânia, Goiânia, Senador Canedo e Trindade – revela um padrão na exigência de formação em nível médio para funções ligadas ao acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa prática, embora respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), adota uma abordagem assistencialista e funcionalista sobre o papel desses profissionais, evidenciada pela ausência de formação superior específica, pela indefinição das atribuições e pela falta de planos de carreira estruturados.

As funções designadas aos cargos, geralmente intitulados “agentes educativo”, “auxiliar de atividades educativas” ou “monitor”, concentram-se em cuidados físicos, higiene, alimentação e segurança, deixando de contemplar de forma satisfatória a dimensão pedagógica essencial à educação inclusiva. Isso compromete a construção de práticas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam equidade no processo de ensino, reduzindo o papel educativo ao mero suporte operacional.

Mesmo diante de documentos como a proposta político-pedagógica de Goiânia e as Normas e Parâmetros de Senador Canedo, que tentam regulamentar o atendimento especializado, persiste uma desconexão entre essas orientações e os critérios dos editais. O caso de Trindade, por exemplo, ao prever contratação via concurso público, representa avanço em estabilidade, mas ainda falha ao não especificar atuação direta na educação especial, evidenciando a necessidade urgente de integrar gestão de pessoas, carreira e legislação educacional.

Assim, os achados sugerem que a efetivação da educação inclusiva enfrenta obstáculos estruturais, especialmente ao precarizar a formação dos professores e, consequentemente se tem um desvalor profissional, por ser um contexto que desfaz do campo social e valida a diminuição dos gastos para a escola que tem legitimidade em fazer a inclusão escolar. Superar esses desafios requer investir em formação continuada, revisar critérios de contratação e criar planos de carreira compatíveis com as exigências de uma educação inclusiva de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB020.pdf>. Acesso em: 30 mai.2025.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Gráfica do Senado. Brasília,1988

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 – **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 28 mai. 2025.

CARVALHO, Mirian Batista dos Santos.; DA SILVA CUNHA NOGUEIRA, Ione. A Formação do Professor de Educação Inclusiva sob a Perspectiva Neoliberal. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. Esp., p. 114-130, 23 dez. 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira. **Escola que Protege: enfrentando a**

**violência contra crianças e adolescentes.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação. 2008, 2<sup>a</sup> edição

FARGNOLI, Roseane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio.** 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2020.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2178-26792021000300127&lng=en&nrm=iso&tlang=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792021000300127&lng=en&nrm=iso&tlang=pt). Acesso em: 27 mai 2025.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.** 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Fundamentos da Pesquisa Científica.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO). **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás 2020/2022.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2020

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO). **Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino para 2023.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Conselho Pleno. **Resolução N. 07 de 15 de dezembro de 2006.** Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 2006.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Ensino Especial. Programa Estadual de **Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI)**: educação inclusiva – garantia de respeito a diferença. 1999.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica.** Goiânia, 2020.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M. e PERL, Anthony (2013). **Política Pública: seus Ciclos e Subsistemas** - uma Abordagem Integral. Rio de Janeiro: Elsevier.

IGLESIAS, Jacqueline De Oliveira Veiga et al.. **Inclusão da pessoa com deficiência e relação escola e trabalho nos anais do congresso nacional de educação: revisão bibliográfica (2022-2023).** Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109542>>. Acesso em: 28/05/2025 07:25

LIMA, Natália Silveira. **A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo**

**professor na perspectiva da educação inclusiva.** 2017.120f. Dissertação(Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação- PPGE, Universidade Federal da Fronteira do Sul-Chapecó, SC, 2017.

MULLER, Pierre **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Emerson Ademir Borges; ROCHA, Guilherme Aparecido da; NOBRE, Julia Macedo Nogueira. O Impacto do Estado do Bem-Estar Social e do Estado Mínimo no Sistema Educacional Brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/688>. Acesso em: 27 maio. 2025.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; DA SILVA FEITOSA, Francisca; DA SILVA MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

PARANÁ. Deliberação n.º 02, de 02 de junho de 2003. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba. p. 20. 2003. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himqzb2clp631u6dsg30chd8o30co\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himqzb2clp631u6dsg30chd8o30co_.pdf). Acesso em: 20 de maio de. 2025

SANTOS, Ivone Rodrigues dos; SILVA, Regis Henrique dos Reis. Crítica às políticas de (con) formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 906-924, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650918>. Acesso em: 27 mai. 2025.

TAVARES, Vânia Ferreira. **A atuação do professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas no âmbito do serviço de apoio a inclusão (SAI) da SRE de Paracatu: desafios, formação e alternativas**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd: Juiz de Fora. MG, 2020.