

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE A NECESSIDADE DO PROFESSOR DE APOIO PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS COM TEA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CEZÁRIO, Vanessa Justino Condé¹
OLIVEIRA, Cláudia Alexandre de Freitas²

RESUMO

A efetivação da educação inclusiva representa um dos maiores desafios das políticas educacionais, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com TEA e DI, que demandam formação docente qualificada, recursos estruturais adequados e práticas pedagógicas especializadas. Por isso, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a necessidade do professor de apoio para a efetivação dos direitos de crianças de 2 a 5 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) na educação inclusiva no Brasil. Para tanto, foi realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e de campo. O método de coleta de dados envolveu a aplicação de entrevistas semiestruturadas com nove professoras de apoio que atuam na educação infantil, buscando compreender suas experiências, estratégias e desafios no processo de inclusão de crianças com TEA e DI. Os resultados mostram que o professor de apoio é fundamental para a inclusão, favorecendo avanços no comportamento, na comunicação, na socialização e na autonomia das crianças com TEA e DI. Conclui-se que, para a inserção inicial da criança na escola, as docentes utilizam estratégias que envolvem o conhecimento do aluno e a compreensão das diferentes formas de avaliá-lo, aliadas ao uso de rotinas estruturadas e de combinados que favorecem sua organização.

Palavras-chave: *Educação Infantil; Inclusão escolar; Professor de apoio; Deficiência Intelectual; Transtorno do Espectro Autista (TEA).*

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido um dos principais desafios e compromissos das políticas educacionais no Brasil e no mundo. Assim, a garantia do acesso e da permanência de crianças com deficiência no ambiente escolar exige não apenas a adequação estrutural das instituições, mas também a formação de profissionais capacitados para atender às necessidades específicas desses alunos. Desse modo, entre os principais desafios está a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), que requer estratégias pedagógicas diferenciadas e suporte especializado.

¹ Discente no curso de Pedagogia do Unifagoc. E-mail: condevanessa54@gmail.com

² Mestre pelo departamento de Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa, Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga Clínica, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem, docente no curso de Pedagogia do Unifagoc. E-mail: claudia.oliveira@unifagoc.edu.br

Nesse contexto, a presença do professor de apoio em sala de aula desempenha um papel essencial, auxiliando na adaptação das atividades, na mediação da aprendizagem e na promoção da interação social. No entanto, a escassez desses profissionais nas escolas tem comprometido a efetivação dos direitos educacionais desse público, tornando urgente a análise sobre como essa realidade impacta o desenvolvimento e a inclusão dos alunos na educação infantil.

A educação inclusiva é fundamental no contexto educacional contemporâneo, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. A Lei n.º 13.146/2015 – conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – assegura o direito à educação inclusiva e, no Artigo 28, estabelece que o sistema educacional deve garantir “acesso à educação em todos os níveis de ensino, preferencialmente na rede regular”. Essa abordagem é especialmente relevante para crianças com TEA e DI que, frequentemente, enfrentam barreiras na aprendizagem e socialização. A inclusão não é apenas um direito, mas também uma necessidade para o desenvolvimento integral desses indivíduos, permitindo que se sintam parte da comunidade escolar (Alves, 2012).

No Brasil, a legislação que ampara a educação inclusiva é ampla e robusta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a LBI estabelecem diretrizes claras para a inclusão de crianças com necessidades educacionais no sistema escolar. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reforça a importância de um ambiente que acolha e respeite as diferenças, promovendo equidade no acesso à educação.

O autismo e a deficiência intelectual são condições que impactam significativamente a forma como as crianças aprendem e interagem com seus pares. O TEA pode se manifestar por meio de dificuldades na comunicação e na interação social, enquanto a DI afeta o desenvolvimento cognitivo, tornando o processo de aprendizagem mais desafiador em relação a crianças da mesma faixa etária (DSM-5). Diante disso, é fundamental que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos.

Um dos profissionais essenciais para a efetivação da educação inclusiva é o professor de apoio. Esse educador executa um papel importante no suporte às crianças com TEA e DI, auxiliando na adaptação de atividades, na promoção das interações sociais e na construção de um ambiente de aprendizado mais acolhedor. Sua presença na sala de aula pode gerar impactos significativos, proporcionando mais segurança e motivação para uma participação ativa dos alunos.

Entretanto, a inclusão efetiva ainda enfrenta diversos desafios nas escolas brasileiras. A falta de formação específica para professores, a escassez de recursos adequados e a resistência cultural em algumas instituições são barreiras que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Na grande maioria das vezes, o professor de apoio não recebe o suporte necessário para desempenhar sua função, comprometendo a qualidade da educação oferecida às crianças com necessidades específicas.

O professor de apoio vai além da assistência individual, pois atua como agente de transformação, contribuindo para o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos. Ao trabalhar em colaboração com outros educadores, esse profissional auxilia na criação de estratégias pedagógicas que atendem às necessidades específicas de cada criança, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo.

Embora a legislação brasileira ofereça diretrizes sólidas para a educação inclusiva, sua implementação ainda é falha em diversos contextos. É fundamental avaliar se as políticas públicas realmente garantem a inclusão efetiva das crianças com autismo e deficiência intelectual, considerando o importante papel dos professores de apoio nesse processo. Ainda que existam exemplos de boas práticas, a realidade em muitas escolas ainda demanda melhorias significativas, especialmente na oferta e na qualificação de professores de apoio (Sousa, 2021).

Em síntese, a educação inclusiva, no Brasil, é um direito garantido por lei, mas sua efetivação depende de diversos fatores, incluindo a valorização e a formação do professor de apoio. Para que se avance nessa área, é essencial refletir sobre estratégias que fortaleçam essa atuação. Assim, surge a seguinte questão norteadora desta pesquisa: como a ausência ou insuficiência de professores de apoio impacta a efetivação dos direitos educacionais de crianças de 2 a 5 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), considerando a legislação brasileira sobre Educação Inclusiva?

O presente estudo será realizado nas escolas da educação infantil e tem como objetivo analisar a necessidade do professor de apoio para a efetivação dos direitos de crianças de 2 a 5 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) na educação inclusiva no Brasil.

Como objetivos específicos, busca-se verificar como a legislação brasileira aborda a figura do professor de apoio e suas atribuições; identificar as principais dificuldades para a inclusão de crianças com TEA e Deficiência Intelectual; e avaliar o impacto da presença do professor de apoio no desenvolvimento acadêmico e social de crianças com TEA e Deficiência Intelectual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta etapa, serão apresentadas as fundamentações teóricas que embasam este estudo, com o objetivo de fornecer uma base sólida para a compreensão dos temas abordados. Serão discutidos os seguintes subtemas: “Educação Inclusiva”; “Legislação Brasileira no contexto inclusivo”; “O papel do professor de apoio”; e “Autismo e deficiência intelectual”.

2.1 Educação inclusiva

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir o acesso e a participação de todos os estudantes desde a pré-escola a educação infantil, independentemente de suas características individuais, como deficiências ou necessidades especiais. Esse modelo pretende inserir os alunos no ensino regular, promovendo um ambiente acessível e equitativo. Mais do que permitir a presença desses estudantes na escola, a inclusão se baseia na adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada um (Cirino; Vieira, 2024).

Na educação infantil, a inclusão assume um papel essencial, pois é nessa fase que ocorrem os primeiros contatos da criança com os ambientes escolar e social. A construção das bases do aprendizado, do desenvolvimento motor e das interações sociais torna necessário que as práticas pedagógicas considerem a diversidade dos alunos desde os primeiros anos. O uso de recursos como brinquedos adaptados, estratégias lúdicas e metodologias diferenciadas contribui para tornar a escola mais acessível e inclusiva.

De acordo com *Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, é relevante adotar uma abordagem que leve em conta a subjetividade de cada aluno, reconhecendo as suas diferenças e singularidades. Dessa forma, a combinação de metodologias ativas com o uso da tecnologia e de adaptações personalizadas torna-se fundamental para favorecer a inclusão e melhorar o desempenho acadêmico desses estudantes. Tais estratégias contribuem para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, acessível e flexível, garantindo uma educação que respeita e valoriza as particularidades de cada indivíduo (Morais *et al.*, 2023).

Dessa forma, para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que as escolas contem com infraestrutura acessível, materiais adaptados e professores capacitados. Estratégias como o ensino colaborativo, o uso de tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas permitem que todos os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem. No entanto, ainda há

desafios a serem superados, como a falta de recursos e a necessidade de maior formação docente para lidar com as exigências da educação inclusiva. Segundo Sousa (2021, p.25):

Assim, a Educação Inclusiva consiste no desafio de oferecer uma educação de qualidade a todos, inclusive às pessoas com deficiência. Incluir não é apenas garantir o acesso à educação através de legislações específicas é, sobretudo, promover o desenvolvimento pleno das habilidades e capacidades, respeitando as suas limitações.

Além dos aspectos educacionais, a inclusão também desempenha um papel social, favorecendo a construção de uma sociedade mais empática e respeitosa. A convivência entre alunos com e sem deficiência contribui para o desenvolvimento de valores como cooperação, paciência e solidariedade. Logo, a escola se torna um espaço de aprendizagem acadêmica e humana, preparando os alunos para lidar com a diversidade em diferentes contextos.

Alves (2012) afirma que a educação inclusiva vai além das dificuldades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento humano e a preservação da cultura. Seu objetivo é formar cidadãos conscientes de suas origens e responsáveis por suas ações, incluindo todos os alunos, não apenas aqueles com necessidades especiais, durante o processo de construção de sua personalidade.

Portanto, investir na educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Isso exige um esforço conjunto entre escola, família e sociedade, além de políticas públicas efetivas. Quando a inclusão é aplicada de maneira estruturada, todos se beneficiam, e a educação se torna verdadeiramente democrática.

2.1.1 Conceitos e princípios

A acessibilidade e a transparência nas escolas são fundamentais para ajudar as famílias a superarem seus medos e garantir o bem-estar de seus filhos. Escolas infantis bem formadas não oferecem apenas um ambiente estimulante para crianças com necessidades especiais, mas também fornecem um suporte valioso para as famílias, especialmente em uma fase em que as crianças exigem muita atenção e cuidado (Coll; Marchesi; Palacios, 2007).

Outro conceito essencial é a flexibilização curricular, que permite ajustes nos conteúdos, avaliações e metodologias para atender às necessidades individuais dos alunos. A proposta não consiste em nivelar o ensino por baixo, mas sim em criar condições para que todos os estudantes desenvolvam plenamente seu potencial, por meio de estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, a educação inclusiva valoriza o protagonismo dos alunos, incentivando sua autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Carneiro (2011) afirma que a flexibilização curricular deve abranger toda a prática pedagógica, considerando as diferentes formas de aprendizagem dos alunos da educação

inclusiva. O planejamento das atividades precisa levar em conta as particularidades de cada estudante, utilizando metodologias, estratégias e recursos adequados às suas necessidades. Dessa forma, a avaliação deve ser focada no progresso individual. Na educação infantil, esse processo é essencial, pois fornece experiências significativas que favorecem a continuidade dos alunos com deficiência na escola.

Dentre os princípios fundamentais da educação inclusiva, destaca-se o direito à educação sem discriminação. Esse princípio garante que nenhum aluno seja excluído do ambiente escolar por conta de suas limitações, promovendo um ensino baseado na diversidade. Isso significa que as escolas devem estar preparadas para acolher diferentes perfis de estudantes, respeitando suas singularidades e oferecendo suporte adequado.

Outro princípio essencial é a valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do ambiente escolar. A convivência entre alunos com diferentes habilidades, ritmos de aprendizagem e características individuais contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva. Ao aprenderem juntos, os estudantes desenvolvem empatia, respeito e compreensão mútua, tornando-se cidadãos mais preparados para lidar com as diferenças no cotidiano. Fonseca (2022, p.3) afirma que:

A educação inclusiva está associada à valorização da diversidade das crianças e alunos nas escolas e nos ambientes de aprendizagem, ao reconhecimento das contribuições que todos trazem para os ambientes educativos, independentemente das suas origens, características ou capacidades, proporcionando oportunidades reais de aprendizagem de qualidade para todos, nomeadamente para crianças e alunos em situação de vulnerabilidade e/ou em risco de exclusão social.

Dessa forma, a educação inclusiva vai além da simples inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela exige um compromisso contínuo com a acessibilidade, a adaptação curricular e o respeito às individualidades, garantindo que cada estudante tenha condições reais de aprender e se desenvolver plenamente.

2.1.2 Uma breve contextualização da educação inclusiva no Brasil

A educação inclusiva no Brasil passou por diversas transformações ao longo das últimas décadas. No passado, crianças com deficiência não tinham acesso à escola ou era encaminhadas para escolas especiais, onde recebiam um ensino segregado. A falta de políticas públicas efetivas para a inclusão dificultava o acesso dessas crianças ao ensino regular, reforçando a marginalização e limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento social (Borges; Campos, 2018).

Foi apenas a partir da década de 1990 que o Brasil começou a adotar medidas mais concretas para assegurar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Apesar da garantia legal do direito à educação, a diferença entre indivíduos, muitas vezes, é usada como base para preconceitos e exclusão, especialmente em políticas educacionais que categorizam e inferiorizam pessoas.

Historicamente, as escolas e classes especiais foram criadas para separar alunos considerados incapazes de acompanhar os demais, como os indisciplinados, negros e filhos de famílias pobres. Esse processo, sustentado por laudos médicos e queixas escolares, resultou na exclusão de muitos, perpetuando um modelo que prioriza a excelência em detrimento da inclusão.

A indefinição do público-alvo da educação especial e a ambiguidade dos textos legais contribuíram para práticas inadequadas que violam o direito à educação. A dificuldade em diferenciar o modelo médico-pedagógico do educacional-escolar atrasou a adoção de propostas inovadoras e inclusivas para estudantes com deficiência, perpetuando um sistema educacional pouco claro e excludente (Mantoan, 2015).

Nos anos 2000, houve um avanço significativo com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que incentivou a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares e determinou a adaptação de currículos, materiais e infraestrutura. Além disso, programas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram implementados para oferecer suporte complementar, permitindo que esses alunos recebam acompanhamento especializado sem precisar abandonar a escola comum (Brasil, 2007).

Apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios na consolidação de um ensino verdadeiramente inclusivo. Muitos professores não recebem formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência, e a falta de recursos em algumas escolas compromete a efetividade das práticas inclusivas. Além disso, barreiras de atitude e preconceitos ainda são obstáculos que precisam ser superados para garantir um ambiente escolar mais acolhedor e acessível.

A escola brasileira tem avançado significativamente na construção da educação inclusiva, reconhecendo a importância de acolher a diversidade em seus espaços. Estudantes com diferentes tipos de impedimentos – físicos, sensoriais, intelectuais, mentais, comunicacionais, comportamentais e interativos – já fazem parte do cotidiano escolar, enriquecendo-o e contribuindo para uma sociedade mais justa. No entanto, esse processo ainda demanda o fortalecimento de políticas públicas, investimentos em formação docente e

ampliação da acessibilidade, exigindo o compromisso de todos os envolvidos na educação (BRASIL, 2020).

2.2 Legislação brasileira

Compreender a evolução da educação inclusiva é essencial para reconhecer o papel das escolas especiais e a influência das construções culturais ao longo da história. Para isso, será apresentada a linha do tempo com os principais marcos legais que consolidaram o direito à educação inclusiva no Brasil.

Quadro 1 – Legislação sobre Inclusão e Direito à Educação

Linha do tempo das leis de inclusão e do direito da criança a educação no Brasil		
Data	Lei	Conclusão
1961	Lei n.º 4.024/1961 – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional -	Essa lei marca o início da atenção do Estado à inclusão de pessoas com deficiência na educação, garantindo pela primeira vez atendimento educacional especializado a crianças com deficiência.
1988	Constituição Federal de 1988 – Da Educação	A Constituição garante o direito de todos à educação, enfatizando igualdade de acesso, permanência escolar e atendimento especializado para pessoas com deficiência (arts. 205 e 208).
1989	Lei n.º 7.853	Conhecida como lei de atendimento às pessoas com deficiência, estabelece normas para garantir acessibilidade e atendimento especializado, promovendo a inclusão nas escolas regulares.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069)	O ECA reforça o direito à educação inclusiva para crianças e adolescentes, destacando o dever do Estado em garantir esse acesso sem discriminação.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A Constituição Federal, de 1988, Lei n.º 7.853/1989, e a Declaração de Salamanca reconhecem a educação inclusiva como direito fundamental, promovendo ambientes que valorizam a diversidade e garantem igualdade de oportunidades para todos, incluindo alunos com autismo e deficiência intelectual (Unesco, 1994). A seguir, serão apresentadas legislações específicas que reforçam esses direitos educacionais.

Quadro 2 – Legislação para Inclusão

Linha do tempo das leis de inclusão e do direito da criança a educação no Brasil		
1994	Declaração de Salamanca	Recomenda que alunos com necessidades educacionais sejam atendidos prioritariamente na rede regular de ensino
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996)	Reafirma o direito à educação inclusiva com atendimento especializado preferencial na rede regular (arts. 58 e 59).

1999	Decreto Nº 3.298	Destaca a união entre Estado e sociedade para garantir a inclusão plena da pessoa com deficiência
-------------	-------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A inclusão na educação brasileira é estabelecida por leis que promovem acessibilidade, estabelecem metas para o ensino regular, orientam atendimento especializado, desde a educação infantil, e asseguram direitos básicos, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão, que elimina barreiras e garante equidade.

Quadro 3 – Legislação Inclusiva e Direito da criança à Educação

Linha do tempo das leis de inclusão e do direito da criança a educação no Brasil		
2000	Lei n.º 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade)	Estabelece normas para garantir acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência em espaços educacionais.
2001	Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001)	Define metas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Define Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, incluindo educação infantil e atendimento especializado
2004	Estatuto da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 3.298/1999, atualizado pelo Decreto nº 5.296/2004):	Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, definindo diretrizes para atendimento especializado integrado ao ensino regular

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O Ministério da Educação criou o programa “Educação inclusiva: direito à diversidade” para capacitar gestores e educadores, promover acesso, o atendimento especializado e a acessibilidade, fortalecendo políticas públicas inclusivas.

Quadro 4 – Legislação Inclusiva e Direito da criança à Educação

Linha do tempo das leis de inclusão e do direito da criança a educação no Brasil (Continuação)		
2007	Decreto Nº 6.094/07	Princípios garantem acesso e continuidade de estudantes com necessidades especiais no ensino regular, reforçando a inclusão
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Amplia a garantia de inclusão, com o atendimento especializado como complemento e apoio à escolarização.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica em escolas públicas e privadas.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Incorpora à Constituição a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, garantindo educação inclusiva e igualitária desde a educação infantil.

2011	Decreto Nº 7.611	Princípios reafirmam o compromisso com uma educação inclusiva, garantindo que nenhum aluno seja excluído por deficiência.
2012	Lei n.º 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegurando educação inclusiva e atendimento especializado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os avanços legais representam passos importantes para uma educação mais justa e inclusiva, mas sua efetivação depende do engajamento de toda a comunidade escolar. A seguir, serão destacadas as legislações e as iniciativas que reforçam a educação como instrumento de inclusão, cidadania e transformação social.

Quadro 5 – Legislação sobre Inclusão e Direito à Educação de Qualidade

Linha do tempo das leis de inclusão e do direito da criança a educação no Brasil		
2013	Política Nacional de Educação Infantil	Assegura a convivência inclusiva desde a infância na educação básica
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015)	Garante a inclusão plena, veda a recusa de matrícula e promove a acessibilidade em todos os níveis de ensino
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	A BNCC, em vigor desde 2018, incorpora inclusão e diversidade, orientando práticas pedagógicas inclusivas no currículo escolar
2020	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/2014)	Estabelece metas para universalizar a educação básica com inclusão, ampliando a oferta de educação especializada em todos os níveis.
2024	Resolução nº 1/2024 do CNE/CEB:	Define as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, ressaltando a inclusão obrigatória de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As legislações garantem o acesso e incentivam práticas pedagógicas que respeitam as singularidades dos alunos. A efetivação da inclusão depende da articulação entre o respaldo legal, a formação docente e um olhar sensível e comprometido com a equidade, reafirmando a educação como agente de transformação social e cidadã.

2.2.1 Políticas Públicas e Educação Inclusiva

As políticas públicas no Brasil têm se adaptado, ao longo do tempo, para garantir a efetivação do direito à educação inclusiva – que visa à integração de alunos com deficiência no ensino regular – sendo esse um direito assegurado pela Constituição e reforçado pela LDB. A implementação de políticas públicas voltadas para esse fim tem sido um desafio, mas também

um avanço, especialmente em termos de acessibilidade e formação de professores (Pereira *et al.*, 2025).

Outro aspecto fundamental para o sucesso da inclusão escolar na educação infantil é a colaboração entre escola, família e profissionais especializados. O trabalho conjunto entre professores, gestores, terapeutas e familiares possibilita um acompanhamento mais eficaz das necessidades dos alunos, garantindo que as adaptações pedagógicas sejam realmente funcionais. Além disso, a troca de experiências e conhecimentos entre os envolvidos contribui para um ambiente mais acolhedor e preparado para atender à diversidade presente na sala de aula.

No entendimento de Alves (2012), é fundamental que o ambiente escolar seja planejado e estruturado, promovendo o desenvolvimento infantil e tendo um papel importante no futuro do indivíduo. O planejamento deve incluir reflexões sobre o espaço, os materiais e a organização do ambiente escolar, bem como a promoção de interações sociais positivas, especialmente entre a família, a escola e os alunos, a fim de garantir uma formação sólida.

Por fim, é essencial que a sociedade reconheça a importância da inclusão escolar e apoie a implementação dessas políticas. O compromisso com a educação inclusiva vai além das instituições de ensino, pois envolve, também, o poder público, a comunidade e as organizações sociais na luta por uma escola mais acessível e equitativa. Dessa forma, para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, deve-se promover não apenas a equidade educacional, mas também uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.3 O papel do professor de apoio

O professor de apoio desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente inclusivo e no atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Sua principal função é oferecer suporte direto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, comportamento ou habilidades específicas que exigem atenção individualizada. Isso envolve colaboração estreita com os professores regulares, planejamento de atividades adaptadas e acompanhamento constante do progresso dos alunos (Mêlo; Neta; Pereira, 2024).

Além de apoiar diretamente o aluno, o profissional de apoio pedagógico também contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, ajudando a sensibilizar os colegas de classe quanto à diversidade e promovendo a aceitação das diferenças. Seu trabalho é essencial para garantir que os alunos com deficiência, como os com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) ou Deficiência Intelectual (DI), possam participar ativamente das atividades pedagógicas e sociais da escola, maximizando suas chances de desenvolvimento e aprendizagem.

No ano de 2001, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, representando um dos mais expressivos avanços no processo de inclusão. Entre as diretrizes estabelecidas, destaca-se a normatização do serviço de apoio para crianças com deficiência, sempre que necessário. Essa medida garantiu o suporte especializado dentro do ensino regular, reforçando o compromisso com a equidade educacional e o direito ao aprendizado para todos.

O trabalho colaborativo entre o professor de apoio, o docente regente e o aluno é fundamental para práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Crianças com necessidades educacionais especiais devem contar com uma rede contínua de apoio, que pode incluir desde assistência em sala até suporte especializado, conforme a demanda.

Apesar de sua relevância, o papel do professor de apoio ainda é um tema em evolução no Brasil. Em muitas escolas, sua função não é completamente compreendida, o que pode levar à subutilização de seus recursos. A valorização do trabalho desse profissional e a integração dele nas equipes pedagógicas são aspectos fundamentais para o sucesso da educação inclusiva, uma vez que a colaboração entre todos os profissionais é imprescindível para o alcance de bons resultados (Veloso, 2009).

Portanto, o professor de apoio pedagógico é uma peça-chave para a efetivação da inclusão escolar, garantindo que alunos com necessidades educacionais especiais tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e participação dos seus colegas. Sua atuação pode fazer a diferença na vida dos alunos, contribuindo para o seu crescimento acadêmico e social.

2.3.1 Funções e Responsabilidades

O professor de apoio possui diversas funções e responsabilidades dentro da escola, com foco no suporte ao aluno com deficiência, visando proporcionar condições adequadas para o seu aprendizado. Sua principal responsabilidade é atuar de maneira personalizada, identificando as dificuldades e potencialidades do aluno e adaptando as estratégias pedagógicas para atendê-lo da melhor forma. Isso inclui a adaptação do conteúdo, da metodologia e das avaliações, sempre de acordo com as necessidades específicas do estudante (Evaristo, 2023).

Esse profissional deve ter a capacidade de identificar as necessidades específicas de cada aluno, oferecendo estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar

de todos. Isso pode envolver o uso de recursos adaptados, como materiais didáticos específicos, tecnologia assistiva e estratégias de ensino diferenciadas. Além disso, ele desempenha um papel importante na mediação entre o aluno, a família e a escola, garantindo que todos os envolvidos estejam alinhados no processo educacional (Brasília, 2003).

O professor de apoio tem a função de auxiliar na escolarização de alunos com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento. Esse profissional atua em conjunto com o professor regente, garantindo o acesso ao currículo por meio da adaptação de materiais pedagógicos e do uso de recursos tecnológicos. Sua atuação é direcionada a até três alunos por turma e se justifica quando há necessidade de comunicação alternativa ou suporte a estudantes com quadros psiquiátricos que envolvem auto e heteroagressividade, mediante avaliação pedagógica da escola e validação da equipe de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino (SEE/MG, 2014).

Além de fornecer suporte acadêmico, o profissional de apoio pedagógico também é responsável por acompanhar o desenvolvimento social e emocional do aluno com deficiência, ajudando a integrá-lo ao ambiente escolar e a seus colegas. Esse acompanhamento é essencial para evitar o isolamento social e garantir que o aluno participe ativamente das atividades em sala de aula, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades interpessoais (Souza; Lopes, 2009).

O professor de apoio deve colaborar de forma constante com os professores regulares, discutindo as melhores formas de atender ao aluno e propondo modificações no planejamento de aula. Essa parceria é essencial para que o aluno tenha um acompanhamento contínuo e consistente, além de possibilitar que o ensino seja personalizado para suas necessidades. Além disso, o professor de apoio também atua como facilitador na comunicação entre a escola e a família, orientando os pais sobre as práticas pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento do aluno. Macedo, Pizoli e Garcia (2024, p.20) afirmam que:

A junção da prática do professor do ensino regular com a do professor especializado é uma das estratégias propostas para a oferta da educação inclusiva, em prol do desenvolvimento de um ensino colaborativo, onde ambos ofertarão seus conhecimentos, suas experiências e suas contribuições em estudar o determinado contexto da sala de aula, suas peculiaridades e planejar as melhores intervenções e mediações no processo educacional.

Em suma, o professor de apoio tem um papel multifacetado e essencial na inclusão escolar, sendo responsável por adaptar o ambiente escolar para atender às necessidades de alunos com deficiências e colaborar com toda a equipe pedagógica para o sucesso do aluno.

2.3.2 Formação e Capacitação

A formação e a capacitação do professor de apoio são aspectos fundamentais para que ele desempenhe seu papel de maneira eficaz na promoção da educação inclusiva. Embora a formação superior em Pedagogia ou em áreas afins seja um requisito básico para o exercício dessa função, a capacitação contínua em temáticas voltadas para a inclusão escolar é indispensável. A formação específica acerca dos diferentes tipos de deficiência e das estratégias pedagógicas adequadas a cada caso permite que o professor atue de forma mais assertiva, promovendo uma aprendizagem significativa para os alunos.

Poker, Martins e Giroto (2016, p.7) explicam que,

A formação de professores para a Educação Inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa nova perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor precisa ser capaz de selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua diferente condição social, intelectual, sensorial, comportamental, física ou qualquer outra.

A capacitação do professor de apoio deve abranger não apenas o conhecimento técnico sobre as deficiências, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como aprender a lidar com as emoções dos alunos, como a frustração, ou a ansiedade, e motivá-los para que se sintam incluídos e valorizados. Além disso, é essencial que o professor de apoio seja capaz de desenvolver estratégias de comunicação que atendam às necessidades individuais dos alunos.

De acordo com Silva e Coutinho (2025), a formação continuada do professor de apoio é elemento essencial para a efetivação de práticas inclusivas nas escolas. Diante da diversidade presente no ambiente escolar – que abrange distintas habilidades cognitivas, emocionais e sociais – o investimento permanente na formação profissional é imprescindível para que o atendimento aos alunos com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas seja realmente eficaz.

O trabalho em equipe também é uma habilidade importante a ser desenvolvida durante a formação, já que o professor de apoio precisa interagir de forma constante com os professores regulares, psicopedagogos e outros profissionais da educação. A troca de experiências e a reflexão colaborativa sobre as práticas pedagógicas são essenciais para que o ambiente escolar seja, de fato, inclusivo e para que o aluno com deficiência tenha as melhores condições para aprender.

Para melhor experiência, Monteiro (2011, p.33) afirma que,

A organização da sala, as relações estabelecidas e as interações entre os alunos e o professor, fatores que mais influenciam as aprendizagens; as estratégias mais eficazes são as que permitem que o currículo normal seja aplicado a uma maior diversidade de alunos com diferentes capacidades e níveis de conhecimento.

Para tanto, a capacitação do professor de apoio deve incluir o conhecimento sobre as leis e políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão e a LDB, para que ele esteja atualizado sobre os direitos dos alunos com deficiência e as responsabilidades da escola. A capacitação contínua é um processo essencial que garante a eficácia da inclusão escolar, proporcionando ao professor de apoio as ferramentas necessárias para apoiar cada aluno de maneira personalizada.

Dessa forma, a capacitação contínua do professor de apoio representa um processo essencial para o êxito da inclusão escolar, pois oferece ao educador as ferramentas necessárias para apoiar cada aluno de maneira individualizada e respeitosa. Com uma base sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes, o professor de apoio poderá contribuir significativamente para assegurar a equidade de oportunidades educacionais no ambiente escolar.

2.4 Autismo e deficiência intelectual: definições e características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI) são condições do neurodesenvolvimento que impactam significativamente as habilidades cognitivas, sociais e comportamentais dos indivíduos. Embora distintas, essas condições podem coexistir, tornando o processo de aprendizagem e adaptação social mais desafiador. Dessa forma, compreender suas particularidades e interseções é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas e eficazes (Manrique; Takinaga, 2022).

O TEA é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento infantil e se manifesta, geralmente, nos primeiros anos de vida. Sua apresentação varia em gravidade e abrangência, motivo pelo qual é considerado um espectro. Os principais sinais do TEA incluem dificuldades na comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Crianças e adultos com TEA podem apresentar habilidades excepcionais em determinadas áreas, como memorização, raciocínio lógico ou artes, mas também podem enfrentar dificuldades significativas em outras esferas do desenvolvimento. De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2014, p.53):

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas

estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente.

De acordo com o DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três níveis de gravidade. No nível 3, a criança exige apoio muito substancial, apresentando déficits graves na comunicação verbal e não verbal, com grande limitação para iniciar interações sociais e comportamentos repetitivos que interferem em todas as esferas da vida. No nível 2, é necessário apoio substancial, com prejuízos sociais evidentes mesmo com suporte, comunicação limitada e comportamentos inflexíveis que dificultam o funcionamento em diversos contextos. Já no nível 1, exige-se apoio, pois há prejuízos notáveis na comunicação social, dificuldades para iniciar interações e comportamentos rígidos que impactam o cotidiano, embora o indivíduo consiga manter certa autonomia com suporte adequado.

A deficiência intelectual, por sua vez, envolve limitações no raciocínio, na aprendizagem e na independência, impactando o desenvolvimento global do indivíduo. Em alguns casos, a DI está associada ao atraso no desenvolvimento, caracterizado pela dificuldade em atingir marcos esperados e pela impossibilidade de realizar testes padronizados.

A Associação Americana de Psiquiatria (2014, p.38) afirma que,

A deficiência intelectual é uma condição heterogênea com múltiplas causas. Pode haver dificuldades associadas ao juízo social; à avaliação de riscos; ao autocontrole do comportamento, emoções ou relações interpessoais; ou à motivação na escola ou nos ambientes de trabalho. Falta de habilidades de comunicação pode predispor a comportamentos disruptivos ou agressivos.

A DI na escola apresenta desafios significativos para o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos, exigindo uma abordagem pedagógica adaptada e individualizada. Estudantes com deficiência intelectual têm dificuldades cognitivas que exigem adaptações no ensino, como o uso de métodos concretos, visuais e repetitivos. O apoio de profissionais especializados e a colaboração da família são fundamentais para promover o desenvolvimento acadêmico e social, além da inclusão efetiva desses alunos.

Segundo o DSM-5, a deficiência intelectual é classificada em quatro níveis: leve, com dificuldades acadêmicas e sociais, exigindo apoio ocasional; moderado, com atrasos na linguagem e necessidade de apoio contínuo; grave, com vocabulário limitado e dependência constante; e profundo, com compreensão mínima da linguagem simbólica e necessidade de cuidados integrais em todos os contextos de vida.

Ao entender essas variações, os professores conseguem elaborar planos de ensino personalizados, escolher recursos didáticos apropriados e definir metas realistas de

desenvolvimento, promovendo uma aprendizagem mais eficiente e inclusiva. Além disso, essa compreensão facilita a construção de um ambiente escolar acolhedor, onde o aluno com deficiência intelectual possa se sentir apoiado, estimulado e integrado ao processo de socialização e aprendizagem.

2.4.1 Relação entre autismo e Deficiência Intelectual

A relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI) é complexa e requer uma abordagem cuidadosa no ambiente escolar. Embora sejam condições distintas essas sobreposições impactam diretamente a aprendizagem, a socialização e a autonomia dos alunos, tornando essencial a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas para garantir uma educação de qualidade. De acordo com o DSM-5 (2014, p.40):

A deficiência intelectual é comum entre pessoas com transtorno do espectro autista. Sua investigação pode ser complicada por déficits sociocomunicacionais e comportamentais, inerentes ao transtorno do espectro autista, que podem interferir na compreensão e no engajamento nos procedimentos dos testes.

Quando essas duas condições ocorrem simultaneamente, o quadro clínico se torna ainda mais desafiador, exigindo um suporte educacional individualizado. O impacto combinado do TEA e da DI pode dificultar a aquisição de habilidades acadêmicas e sociais, tornando indispensáveis metodologias adaptadas e estratégias pedagógicas específicas. A utilização de abordagens personalizadas, metodologias ativas e recursos adaptativos são fundamentais para promover a inclusão e o desenvolvimento desses alunos (Torina, 2024).

Portanto, compreender os diferentes níveis de comprometimento e habilidades individuais é vital para oferecer suporte adequado e promover a inclusão. Assim, as escolas devem implementar adaptações curriculares, capacitar docentes e utilizar recursos especializados, garantindo um ambiente acolhedor que respeite a singularidade de cada aluno com TEA e DI, potencializando seu desenvolvimento.

2.4.2 A importância do professor de apoio para crianças com TEA e Deficiência Intelectual

A atuação do professor de apoio é fundamental para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), pois essas condições apresentam características específicas que demandam atenção diferenciada no processo educativo.

O professor de apoio, ao trabalhar de forma personalizada, contribui para que as dificuldades sejam respeitadas, e, ao mesmo tempo, que as estratégias de ensino sejam aplicadas de maneira eficaz. Além disso, o professor de apoio desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de sala de aula mais inclusivo. Esse profissional trabalha lado a

lado com o professor regente, auxiliando na adaptação de atividades, no uso de recursos pedagógicos diferenciados e na implementação de metodologias que atendam às necessidades específicas dos alunos (Tozetto, 2023).

Nesse contexto, destaca-se também a relevância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que deve ser elaborado de forma colaborativa e personalizada, levando em conta as necessidades específicas de cada aluno com TEA e/ou DI. O PDI é fundamental para orientar práticas pedagógicas, estabelecer metas e acompanhar o progresso dos alunos. O professor, especialmente o de apoio, deve participar da sua construção e execução para garantir que o plano atenda às potencialidades e desafios dos estudantes, promovendo a inclusão e a aprendizagem equitativa.

O professor de apoio pode direcionar intervenções para desenvolver habilidades de comunicação, sociais e cognitivas, ajudando as crianças a se expressarem melhor e se sentirem compreendidas. Além disso, promove a autonomia, respeitando o ritmo individual de aprendizagem, sem pressão por um modelo uniforme de ensino (Carvalho, 2009).

Por fim, o professor de apoio não atua apenas no apoio acadêmico, mas também no aspecto emocional das crianças com TEA e/ou DI. Muitas vezes, esses alunos enfrentam desafios emocionais, como frustrações, dificuldades de adaptação e comportamentos desafiadores. O professor de apoio está capacitado para lidar com essas situações de maneira sensível e construtiva, ajudando a criança a desenvolver estratégias de autorregulação e a criar um ambiente emocionalmente seguro. A construção de uma relação de confiança e a oferta de suporte emocional são essenciais para o sucesso do processo educativo.

3 METODOLOGIA

Nesta etapa, será apresentado o percurso metodológico que foi adotado para a realização desta pesquisa, alinhado aos objetivos propostos para este trabalho. A investigação caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza básica e com objetivo exploratório – o que possibilitou uma análise aprofundada das percepções dos profissionais da educação acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Deficiência Intelectual (DI). Esse tipo de abordagem é indicado para compreender os significados e as experiências humanas em contextos sociais complexos, proporcionando um entendimento mais rico e contextualizado (Valle; Ferreira, 2025).

A pesquisa exploratória, por sua vez, é adequada para proporcionar maior familiaridade com o fenômeno estudado, sendo caracterizada pela flexibilidade metodológica (Gil, 2002). Já a pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno, buscando identificar possíveis relações entre variáveis sem, contudo, interferir nelas (Gil, 2002). Além disso, a natureza básica visa ampliar o conhecimento científico, ainda que não tenha aplicação prática imediata, o que se alinhou aos propósitos deste estudo (Vergara, 2016).

Sendo assim, o presente estudo se configurou como uma pesquisa de campo com base bibliográfica, desenvolvida a partir de referências teóricas e documentais, aliadas à escuta de sujeitos atuantes na prática escolar. A pesquisa de campo pode ser compreendida como um processo abrangente que envolve desde a coleta e análise de informações até a descrição e interpretação dos fenômenos sociais e físicos observados, sendo as anotações de campo parte fundamental de todo o desenvolvimento da investigação (Minayo, 2004).

O recorte temático considerou o contexto de duas instituições públicas de educação infantil do município de Ubá/MG, reconhecidas pelo trabalho com a primeira infância e por suas distintas características organizacionais. Ambas se localizam em áreas urbanas e são mantidas pela administração municipal. A pesquisa bibliográfica ofereceu subsídios para a análise crítica das práticas e dos desafios da inclusão escolar, por meio da sistematização do conhecimento já produzido sobre o tema (Gil, 2002).

A escolha dessas escolas possibilitou a análise de contextos reais da inclusão escolar, identificando práticas, desafios e estratégias adotadas diante da presença ou ausência do professor de apoio. O município de Ubá conta com 33 escolas municipais, das quais 23 oferecem atendimento à educação infantil, evidenciando o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças nessa etapa. A primeira instituição participante é a Escola Municipal Professor João Batista Rodrigues da Silva, que atende às etapas da educação infantil nos turnos da manhã e da tarde, com aproximadamente 384 alunos matriculados.

O corpo docente é composto por 30 professores, dos quais 14 atuam como professores de apoio. Atualmente, a escola atende cerca de 50 alunos com laudo, sendo 45 diagnosticados com TEA e/ou DI. A segunda instituição é a Escola Municipal Professor Francisco Arthidoro Costa, também voltada à educação infantil e funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com cerca de 220 alunos matriculados. Conta com 12 professores e 7 professores de apoio. Atende, aproximadamente, 12 alunos com laudo, dos quais 8 apresentam diagnóstico de TEA e/ou DI. A escolha dessas instituições fundamentou-se em sua relevância na rede municipal e na

diversidade de suas propostas pedagógicas e estruturas organizacionais, permitindo uma análise mais abrangente das práticas educacionais voltadas ao público infantil.

Os sujeitos da pesquisa são os professores de apoio da educação infantil que atuam com crianças de 2 a 5 anos e que possuem, em suas turmas, alunos diagnosticados com TEA e/ou DI. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando a formação em Pedagogia, a experiência na educação infantil e a disponibilidade para participar da pesquisa. Nove professoras participaram da pesquisa. A amostragem intencional é apropriada para estudos qualitativos, pois permite selecionar participantes com experiência relevante ao objeto de estudo (Silva, 2022).

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista individual semiestruturada; esse instrumento, conforme Lüdke e André (1988), favorece a liberdade de expressão dos participantes, possibilitando a construção de sentidos a partir de suas vivências profissionais e do contexto escolar.

Os dados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Mendes e Miskulin (2020), a qual permitiu a categorização e a interpretação sistemática das informações, favorecendo a identificação de padrões e de significados relevantes para os objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

São abordados, neste capítulo, os resultados e discussões da presente pesquisa com foco nos seguintes temas: educação inclusiva; legislação brasileira; formação continuada; o papel do professor de apoio; autismo e deficiência intelectual: definições e características.

Respeitando os preceitos éticos da pesquisa, as participantes foram nomeadas de maneira fictícia, como: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6, Professora 7, Professora 8 e Professora 9. As referidas participantes possuem idade entre 25 e 45 anos, sendo todas do sexo feminino, formadas em Pedagogia e com Pós-Graduação em Educação Especial. O tempo médio de atuação na área educacional é de 10 anos. As professoras 5 e 7 atuam no Maternal 3; as Professoras 1, 2, 4 e 9, no primeiro período; e as professoras 3, 6 e 8, no segundo período.

A seguir, apresentam-se as percepções da pesquisadora sobre a necessidade do professor de apoio para efetivação dos direitos de crianças de 02 a 05 anos com TEA e DI.

4.1 Educação Inclusiva como direito

A análise das entrevistas com as professoras de apoio que atuam na Educação Infantil revelou percepções e vivências significativas sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) no contexto escolar. Os relatos apontam que a educação inclusiva é compreendida como um direito fundamental que deve ser assegurado desde os primeiros anos de escolarização. As profissionais destacam a importância de respeitar as individualidades e promover um ambiente acolhedor que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a Professora 2 (2025) enfatiza que a educação inclusiva

é um direito que garante a participação plena de todas as crianças no ambiente escolar, respeitando as diferenças e promovendo a equidade. Para crianças com TEA e DI, esse processo é essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de favorecer a construção da autonomia e da autoestima desde os primeiros anos escolares.

As professoras demonstram sensibilidade ao reconhecer que, para a maioria das crianças com deficiência, o processo de aprendizagem ocorre de maneira diferente, exigindo práticas pedagógicas específicas e adaptadas. Elas reforçam que a inclusão vai além da simples presença da criança na escola e afirma que é um processo contínuo de participação, de pertencimento e de desenvolvimento.

Apesar dos avanços no campo da educação inclusiva, os desafios enfrentados pelas instituições escolares ainda são significativos. A falta de formação continuada para os docentes se apresenta como um obstáculo central e pode ser associada a Poker, Martins e Giroto (2016), que defendem que a formação docente deve ser pautada no conhecimento científico, fornecendo subsídios para práticas inclusivas mais eficazes, uma vez que muitos profissionais ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

Além disso, a ausência de recursos pedagógicos adaptados compromete a eficácia das estratégias inclusivas, limitando as possibilidades de acesso e de participação dos alunos com deficiência. Soma-se a isso a escassez de professores de apoio e, em alguns contextos, a resistência de profissionais e de gestores em adotar práticas mais inclusivas. Essa realidade é confirmada nos relatos das docentes entrevistadas, como aponta a Professora 5 (2025), ao afirmar que:

Os principais desafios são a falta de formação continuada para os professores, a ausência de recursos pedagógicos adaptados, a resistência de alguns profissionais quanto à inclusão, e a escassez de profissionais de apoio suficientes para atender todas as demandas.

Essa realidade observada no campo dialoga com o que defendem os autores Poker, Martins e Giroto (2016) os quais afirmam que, a formação de professores para a Educação Inclusiva deve se basear em estudos científicos que abordem as competências e habilidades necessárias para a atuação nesse contexto. Essa formação precisa ser pautada na reflexão e nos estudos científicos, permitindo que o docente organize conteúdos, estratégias e metodologias diferenciadas, capazes de atender às diversas necessidades dos alunos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, sensoriais, comportamentais ou físicas.

Enquanto os autores apontam para uma formação docente baseada na reflexão e no conhecimento científico, o que se observa é que, na prática, isso ainda não é posto como essencial e, na maioria das vezes, pouco incentivado pelo poder público, o que dificulta a efetivação das políticas inclusivas previstas na legislação.

Existe uma diferença clara entre o que é idealizado na teoria e o que realmente acontece nas escolas. Essa falta de alinhamento acaba dificultando a realização de uma educação inclusiva verdadeira, pois deixa os professores sem o preparo necessário para lidar com as diversas necessidades dos alunos em sala de aula. Essa realidade é evidenciada no relato da Professora 3 (2025), ao afirmar:

As leis existem e são claras quanto ao direito à inclusão, como a LDB, a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial. No entanto, na prática, ainda enfrentamos muitas barreiras, especialmente estruturais e formativas, que dificultam a efetivação plena desses direitos.

Diante das entrevistas, é possível notar a distância que há entre a legislação e a prática. Embora o Brasil possua uma legislação avançada no que diz respeito à inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial, na realidade escolar ainda existem lacunas.

Foi percebido nas entrevistas que as professoras demonstram receio na fala sobre as legislações, mas relatam que, apesar dos direitos garantidos no papel, a maioria das escolas não têm estrutura física, pedagógica ou humana para oferecer o suporte necessário às crianças com deficiência. A falta de fiscalização e a escassez de recursos destinados pelo Estado comprometem a efetivação dessas políticas.

Esse ponto também foi enfatizado pela Professora 2 (2025), ao afirmar que “As leis voltadas para a Educação Especial não são satisfatórias em sua totalidade, porque a lei sozinha não garante que o aluno seja assistido de forma eficaz”.

Apesar das inúmeras dificuldades estruturais e da falta de suporte apontadas, as professoras relatam que, mesmo diante das limitações, buscam estratégias para garantir o acolhimento e a aprendizagem das crianças com TEA e DI. Com dedicação e sensibilidade,

constroem estratégias adaptadas à realidade escolar e às necessidades individuais de cada aluno.

Nesse contexto, a Professora 1 (2025) destacou que,

quando acompanhadas de forma contínua e com propostas adequadas às suas necessidades, as crianças demonstram maior participação, interesse e progresso no desenvolvimento. O vínculo criado com o professor de apoio também proporciona segurança e favorece a aprendizagem.

Esse esforço cotidiano demonstra a importância do comprometimento profissional e da criatividade pedagógica na construção de práticas inclusivas possíveis, mesmo em contextos adversos.

Nesse sentido, estudos apontam que a inclusão, apesar de amplamente defendida no discurso oficial, ainda enfrenta dificuldades práticas profundas. Na maioria das vezes, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno cai de forma injusta sobre o professor, sem considerar a falta de estrutura adequada, a escassez de recursos materiais e a ausência de formação continuada. Além disso, a maneira como a inclusão tem sido conduzida no Brasil precisa ser repensada, especialmente nos casos que envolvem alunos com comprometimentos cognitivos severos, como o TEA e outras síndromes, exigindo uma revisão urgente das práticas adotadas (Sousa, 2021). Diante desse cenário, a presença do professor de apoio se destaca como uma condição necessária para viabilizar a inclusão com mais equidade e eficácia no ambiente escolar. A presença desse profissional, por sua vez, é apontada como mediadora entre o aluno com deficiência e o conteúdo escolar. A mediação contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, como destacou a Professora 6 (2025), ao afirmar que

A mediação feita pelo professor de apoio tem como objetivo principal promover a autonomia. À medida que as crianças se sentem seguras e compreendidas, elas passam a realizar atividades com mais independência, mesmo que gradualmente.

De acordo com os relatos das professoras, esse profissional desempenha um papel fundamental tanto no suporte às crianças quanto no auxílio à equipe pedagógica. A atuação próxima permite que o aluno se sinta mais seguro, favorecendo seu engajamento nas atividades e contribuindo para a construção da autonomia. Além disso, o vínculo afetivo estabelecido com o professor de apoio é um dos elementos que mais impactam positivamente o comportamento e o desenvolvimento das crianças.

A parceria entre o professor de apoio e o professor regente também foi amplamente valorizada nas falas. Quando há diálogo e planejamento conjunto, torna-se mais fácil adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos. Essa cooperação favorece a inclusão de forma mais natural no cotidiano da sala de aula, permitindo que todos os alunos se beneficiem

de estratégias diversificadas. Nesse processo, a adaptação curricular e metodológica se mostra essencial.

As professoras relatam que, inicialmente, adaptam o planejamento individual de cada criança com base nas propostas da professora regente e elaboram o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ao final de cada semestre. A partir disso, conseguem ajustar os conteúdos, reduzindo a complexidade das atividades e utilizando recursos visuais, jogos sensoriais, comunicação alternativa e rotinas estruturadas, o que facilita a compreensão e a participação das crianças com TEA e DI. Ferramentas como PECS, TEACCH e histórias sociais também foram mencionadas como métodos eficazes no contexto da prática inclusiva. Essas práticas são confirmadas na fala da Professora 2 (2025), que descreve:

Utilizo atividades lúdicas, jogos sensoriais, uso de imagens, histórias sociais, rotinas visualmente organizadas e reforço positivo. O uso de recursos como TEACCH, PECS, adaptações nos materiais e o acompanhamento por meio do PDI também têm dado bons resultados.

As observações feitas nas entrevistas estão em consonância com Cirino e Vieira (2024), que destacam a prática colaborativa entre o professor do ensino regular e o professor de apoio como estratégia essencial para a inclusão. Segundo os autores, essa parceria permite o compartilhamento de experiências e a construção de um planejamento pedagógico conjunto, ajustando o currículo às necessidades da turma e promovendo estratégias que favorecem a aprendizagem de todos os alunos, em reconhecimento à diversidade presente na sala de aula.

Por fim, os resultados revelam que a atuação do professor de apoio tem um impacto direto e positivo no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças com deficiência. Houve consenso entre as entrevistadas sobre as mudanças observadas nos alunos acompanhados, como maior participação nas atividades, melhora no comportamento, avanços na linguagem e nas habilidades de socialização.

As entrevistadas relatam que, com o acompanhamento contínuo e estratégias adaptadas, os alunos passaram a demonstrar maior autonomia nas atividades escolares, além de avanços na comunicação, na socialização e na autoestima. A Professora 9 (2025) ressaltou que “com o acompanhamento, as crianças apresentam avanços no comportamento, socialização, comunicação e interesse pelas atividades. Há também um ganho significativo na autoestima e na disposição para participar do ambiente escolar.”

De forma semelhante, a Professora 7 (2025) afirmou que “a proposta é, justamente, apoiar para que elas caminhem com mais independência, mesmo que de forma gradual. É bonito ver quando uma criança, que antes precisava de ajuda para tudo, começa a realizar pequenas tarefas sozinha.”

Esses depoimentos evidenciam que, quando há um trabalho comprometido e sensível por parte do professor de apoio, é possível promover avanços reais e significativos no processo de inclusão. Pequenas conquistas, como conseguir realizar uma tarefa de forma mais independente ou interagir com os colegas, são celebradas como grandes progressos no contexto da inclusão.

De modo geral, os relatos coletados reforçam a necessidade de ampliar o investimento em políticas públicas que garantam formação continuada, contratação de profissionais qualificados e condições adequadas para o trabalho docente. A inclusão, embora desafiadora, é possível e se mostra transformadora quando há comprometimento, empatia e suporte institucional.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender, a partir das entrevistas com professoras de apoio, a realidade da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) na Educação Infantil. Os dados analisados evidenciaram que, embora a legislação brasileira contemple o direito à educação inclusiva, ainda há um longo caminho para sua efetivação nas escolas, principalmente no que se refere à formação docente, à estrutura física, aos recursos pedagógicos e ao número de profissionais qualificados para atender a todas as crianças.

Ficou evidente que a atuação do professor de apoio exerce um papel fundamental no processo de inclusão, não apenas oferecendo suporte individualizado às crianças com deficiência, mas também contribuindo para a construção de um ambiente mais empático e colaborativo. A parceria com o professor regente, as adaptações curriculares e o uso de estratégias pedagógicas específicas são fatores determinantes para o progresso acadêmico e social dos alunos atendidos.

Ainda que os desafios sejam muitos, os relatos das profissionais mostraram que a inclusão é possível quando há compromisso, planejamento e sensibilidade. O vínculo construído com as crianças e os avanços observados, mesmo que graduais, demonstraram que investir em práticas inclusivas é investir em equidade, desenvolvimento e respeito à diversidade.

Portanto, reafirma-se a importância de fortalecer as políticas públicas voltadas à inclusão, sendo essa efetivada por meio da formação continuada para os profissionais da

educação, da valorização do papel do professor de apoio e da criação de condições reais para que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu pleno desenvolvimento.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados, pois verificou-se, em primeiro lugar, que a legislação brasileira reconhece a relevância do professor de apoio, embora ainda apresente lacunas quanto à sua implementação. Em seguida, constatou-se que os principais desafios enfrentados são a carência de formação específica, a limitação de recursos pedagógicos e a sobrecarga dos profissionais. Por fim, identificou-se que a atuação desse profissional impacta positivamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças, favorecendo avanços em comunicação, socialização, comportamento e autonomia.

Conclui-se que, para a inserção inicial da criança na escola, as docentes utilizam estratégias que envolvem o conhecimento do aluno e a compreensão das diferentes formas de avaliá-lo, aliadas ao uso de rotinas estruturadas e de combinados que favorecem sua organização. Esse processo é fortalecido pela elaboração e pela execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que orienta as práticas pedagógicas personalizadas, respeitando o ritmo e as limitações de cada criança. Além disso, as professoras recorrem à flexibilização curricular e a metodologias diferenciadas, como atividades lúdicas e recursos visuais, que contribuem para reduzir distrações e ampliar a participação ativa dos alunos. Dessa forma, a inserção inicial das crianças acontece não apenas por meio do reforço positivo e da afetividade, mas também a partir de práticas planejadas que asseguram equidade e favorecem o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5. ed, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BORGES; Campos, Adriana Araújo Pereira; Regina Helena de Freitas. **A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASÍLIA. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação Geral: SEESP/MEC; Organização: Maria Salete F. Bio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, entre outros aspectos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: L8069. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 out. 2024. Seção 1, p. 40. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-2-2001.htm>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Define Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em:

<https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-4-2009.htm>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/nota-oficial-sobre-a-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 27 de fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2013/educacao-infantil>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.**/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.deficienciaonline.com.br/wp-content/uploads/2022/05/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/content>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: a educação do aluno com necessidades educacionais especiais**. 6. ed., **Rev. Atual**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CIRINO, Roseneide Maria Batista; VIEIRA, Leociléa Aparecida. **Políticas e práticas para a Educação Inclusiva: discussões sob uma perspectiva ampliada** [livro eletrônico]. Paranaguá: UNESPAR, 2024. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/41>. Acesso em: 12 jan. 2025.

EVARISTO, Lindinalva. **Relações interpessoais entre professores regentes e professores de apoio e suas influências na aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6249>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese**. 7 ed. rev. atual. Porto Alegre: Artes Médicas, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 14 mai. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf Acesso em: 14 mai. 2025

MORAIS, A. R. de et al. Metodologias ativas: as contribuições para a inclusão escolar de alunos autistas – uma revisão sistemática. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 25, n. 12, p. 16–21, 2023. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol25-issue12/Ser-10/C2512101621.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MACÊDO, Tatiane Porto; PIZOLI, Rita de Cássia; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Considerações sobre as políticas educacionais para a educação inclusiva na região de fronteira. In: VIEIRA, Leociléa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista (org.).

Políticas e práticas para a educação inclusiva: discussões sob uma perspectiva ampliada [livro eletrônico]. Paranaguá: UNESPAR, 2024. p. 4–24. Disponível em:

<https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MANRIQUE, Sofia Seixas; TAKINAGA, Ana Lúcia. O Uso da Tecnologia e suas Contribuições para a Formação Integral do Aluno com Transtorno do Espectro Autista e do Aluno com Deficiência Intelectual nas aulas de Matemática, **Sisyphus**, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575774221003>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. reimpressão. São Paulo, Summus Editorial, 2015. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MINAS GERAIS, SEE-MG Secretaria de Estado de Educação. **A educação especial na perspectiva inclusiva: cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 14 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/csc/a/FgpDFKSpjsybVGMj4QK6Ssv/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 mai. 2025.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 632–651, São Paulo, mai./ago., 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2025.

MONTEIRO, Susana Maria da Silva. **A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/1488/1/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Mestrado-Susana%20Monteiro.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

NASCIMENTO NETA, O. D.; PEREIRA, S. G. dos S.; MÉLO, A. A. de. Os desafios da prática pedagógica do professor de apoio na inclusão da criança na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 12, p. 2153–2170, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17424>. Acesso em: 07 mar. 2025.

PEREIRA, J. J. de O.; GRAF, L.; CARVALHO, G. R.; LÔBO, Í. M.; MARVILA, L. dos S. P. Caminhos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 55, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.V11N55.976>. Acesso em: 27 fev. 2025.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca, (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, Socorro Andrade; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Educação inclusiva e diversidade educacional**, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17851>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, Cláudia Regina da. A importância da atuação do professor de apoio no contexto escolar inclusivo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 07, 10 ed., v. 13, p. 93-108. Out., 2022. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-de-apoio-escolaR>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação inclusiva no Brasil: legislação e contextos**. 1. ed. Jundiaí: Paco e Littera, 2021. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOUZA, Rosana Glat; LOPES, Ivana Maria Oliveira. A formação de professores para a educação inclusiva: dificuldades e desafios da prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.

TORINA H. F.; Correa L. J. L. F.; Santos G.; Miguel I. N.; Aissa J. M.; Nicola J. B.; Carvalho G. R. Prevalência de comorbidades psiquiátricas no TEA e principais desafios do diagnóstico diferencial. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 24, n. 8, p. e16246, 27 ago. 2024. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/16246>. Acesso em: 02 abr. 2025.

TOZETTO, SUSANA SOARES (org.). **Professores em formação: saberes, práticas e desafios**. 2. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2023. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação**, 2025. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14952>. Acesso em: 14 mai. 2025.

VELOSO, Fernando, 2009. **A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil**. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/agenda8.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016. Disponível em: https://saladeaulavirtual.com/portalAlunoV2/storage/app/public/recursos_arquivos/628515_livro-projetos-e-relatorios-de-pesqui-sylvia-constant-vergara.pdf. Acesso em: 14 mai. 2025.