

O PROFISSIONAL DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

THE SUPPORT PROFESSIONAL OF MINAS GERAIS STATE EDUCATION NETWORK

Dulceana Pereira¹

RESUMO

Este artigo trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida em abordagem qualitativa, conforme o entendimento de André (2011), Triviños (1987) e Chizzotte (2006), cuja proposta foi analisar a legislação estadual e as diretrizes para atuação do profissional de apoio (ALCTA) em Minas Gerais, envolvendo a temática e cinco Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de estudantes de duas escolas de Uberaba, ambas da rede estadual de Minas Gerais. Os PDIs a que se teve acesso, verificou-se que o que está registrado nos documentos não indica que os estudantes tenham, de fato, o perfil orientado pela legislação para que sejam acompanhados pelo profissional de apoio. Em conclusão, sustenta-se que a contratação exacerbada de um profissional de apoio não só não é garantia de inclusão, como também pode causar efeito contrário, contribuindo para a permanência de estigmas de dependência e assistencialismo para com a pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Profissional de apoio; Educação básica; Políticas públicas de inclusão; Educação especial.

ABSTRACT

This article is a documentary and bibliographical research developed in a qualitative approach, according to the understanding of André (2011), Triviños (1987) and Chizzotte (2006), whose proposal was to analyze the state legislation and the guidelines for the performance of the professional of support (ALCTA) in Minas Gerais, involving the theme and five Individual Development Plans (PDI) of students from two schools in Uberaba, both in the state network of Minas Gerais. In the PDIs that were accessed, it was verified that what is registered in the documents does not indicate that the students actually have the profile guided by the legislation so that they are accompanied by the support professional. In conclusion, it is argued that the exacerbated contraction of a support professional is not only not a guarantee of inclusion, but can also have the opposite effect, contributing to the permanence of stigmas of dependence and assistance towards the disabled person.

Keywords: Support professional; Basic education; Inclusion public policies; Special education.

1. INTRODUÇÃO

Com a contextualização histórica e política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é possível compreender as contradições e os desenvolvimentos da educação da pessoa com deficiência no Brasil e seus aspectos legais.

Se inicia com reflexões sobre a dimensão histórica da marginalização pela deficiência no Brasil e as iniciativas oficiais voltadas ao atendimento escolar da pessoa com deficiência, abordando

¹ Universidade de Uberaba. E-mail: dulceanapereira@yahoo.com.br

a educação especial e políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, primeiro no Brasil, depois no estado de Minas Gerais.

Importante compreender as mudanças na contextualização das políticas públicas que se referem às pessoas com deficiência, motivadas por necessidades sanitárias e posteriormente por caridade e assistencialismo, e mais tarde as questões de escolarização dividido por fases e/ou períodos. São eles:

- *Fase da exclusão* - pessoa fora do padrão da época não tinha participação da sociedade.

- *Fase da segregação* - iniciativas de institucionalizar todos os que não correspondiam ao padrão considerado como aceitável, numa concepção higienista, preocupada em oferecer tratamento clínico e terapêutico, numa lógica assistencialista e protecionista.

- *Fase da integração* - marcado por iniciativas institucionais, tratamento clínicos – concepção vigente era a busca por normalização da pessoa com deficiência.

- *Fase da inclusão* - escola comum para todos.

Considera que a concepção de deficiência de uma sociedade está relacionada ao contexto cultural de cada período histórico. Os documentos estudados são de 1980 - Pessoa com deficiência ter direito de conviver em sociedade, uma existência reconhecida oficialmente, até 2018 - uma nova política ainda se encontra em tramitação, pois divide a concepção de educação entre os estudiosos da área, pois implica em algumas mudanças que fortalecem a educação especial oferecida pelas instituições especializadas.

Em nosso contexto de pesquisa observamos que o estado se orientava até 2018 pelo documento Guia de orientação da educação especial (2014), posteriormente passou a se guiar por meio da Resolução nº4256/20, documento utilizado como parâmetro de decisão para as Escolas Estaduais da Comarca da Superintendência Regional de Minas Gerais.

A pesquisa revelou mudanças/estudos referentes as propostas pedagógicas na formação docente, mas quando se trata de questões atitudinais discutidas nos documentos oficiais desvela concepções arraigadas de preconceitos.

Somente por meio das imposições legais, a educação inclusiva não se consolida, pois está intrinsicamente ligada a um processo histórico. Os estudos precisam avançar. As concepções sobre deficiência precisam avançar de um modelo biomédico para um modelo sociológico (Piccolo, 2012).

2. Metodologia

É retomado o conceito de educação inclusiva como exercício de novas práticas e concepções no espaço escolar, bem como o papel da educação especial, tomando o cuidado para não subestimar a capacidade da pessoa com deficiência.

Neste contexto o profissional de apoio se encontra sem função específica e vulnerável ao entendimento de cada município, sendo ainda tratado por nomenclatura cambiante.

O recorte utilizado foi a partir da Declaração de Salamanca por entender que o referido documento inicia maiores discussões acerca das diretrizes que a escola precisa estabelecer para que o aluno não só tenha garantido o direito de acesso, como também a permanência na escola com qualidade.

A coleta dos dados foi realizada em 2018 no Banco de Teses e Dissertações/CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ BDTD. Os termos descritores utilizados foram: profissional de apoio, professor de apoio, professor auxiliar, cuidador escolar, cuidadores de apoio, cuidador educacional, agente de apoio pedagógico, atendente de apoio pedagógico, acompanhante pedagógico, acompanhante terapêutico, monitor escolar.

A busca foi organizada em duas categorias recuperados e selecionados.

Partimos de um número de 287 trabalhos recuperados para ao final serem selecionados apenas seis trabalhos.

Além de não tratarem diretamente sobre o objeto de estudo, muitos estavam em duplicidade. As dissertações selecionadas foram realizadas a partir dos anos 2012 com predominância na área da psicologia e desenvolvidas após a Lei Berenice Piana (2012), com a denominação de acompanhante terapêutico.

Na primeira dissertação – 2012 – Acompanhante Terapêutico. Função mediadora da aprendizagem. Os problemas abordados foram: flexibilização distante da proposta da sala de aula. Criança dependente, pois o profissional responde por ela, visão biologicista. Entrada na escola sob condição de um estagiário. Oscila entre trabalho pedagógico e terapêutico. A autora denomina de Atuação clandestina, pois são estagiários que assumem este trabalho.

Na segunda dissertação – 2013 – Professor de Apoio à Inclusão. Traz o ensino colaborativo para a discussão, apresentou alguns problemas como: educação especial continua segregando,

pouca valorização do trabalho, não tem uma diretriz sobre a função, tornando-os apenas cuidadores.

Na terceira dissertação – 2015 – Acompanhante Terapêutico. Opera num âmbito de política pública de saúde, o trabalho ainda não está definido com função ou profissão, a concepção de inclusão é colocada como função coletiva e não delega a um único profissional.

Na quarta dissertação – 2016 – Profissional de apoio/ monitor, os problemas abordados foram sobre os reflexos e os efeitos produzidos no contexto escolar com a presença desse profissional. Há uma preferência por profissionais da educação especial, por ser uma atuação pedagógica que abrange tanto os aspectos pedagógicos como os de higiene, locomoção e alimentação, mas admite que pode ser executado por profissionais de diferentes áreas. Aponta ainda como falha a legislação por não especificar a formação necessária. A pesquisa aponta ainda que estudantes com apenas o ensino médio poderiam atuar nas funções de cuidador. Identificou falta de especificidade dos documentos legais e normativos a respeito da identidade e função/atuação.

Na quinta dissertação – 2016 – Agente de Inclusão Escolar, verificou como problemas abordados a restrição de possibilidade de autonomia. Base do problema sobre a atuação e função tem origem no entendimento equivocado sobre as capacidades da pessoa com deficiência. Apresenta um edital de contratação com diretrizes generalizadas, sem especificar a deficiência do aluno.

Na sexta dissertação – 2018 – Profissionais de apoio à Inclusão Escolar - apresenta importância do trabalho colaborativo, apontou que não necessitam de formação acadêmica, profissional sem função, atribuição definida e sem perfil laboral específico, foco na dificuldade do aluno. Sugere que a presença do profissional pode ser prejudicial ao aluno. Apresenta e faz a distinção entre profissional de apoio e professor. O profissional só precisa ter ensino médio e o tem como função acompanhar nas atividades de higiene, locomoção e alimentação, já o professor precisa de formação específica em educação especial. Salienta que cada município se organiza de acordo com a sua necessidade.

Os apoios surgiram primeiramente por meio de intervenções pedagógicas, tecnologias assistivas e atendimentos paralelos, só mais tarde, com o aumento do número de matrículas dos escolares com deficiência, decorrentes da obrigatoriedade legal imposta para as escolas, que a

participação desse novo agente foi sendo aplicada nas escolas cuja atuação é estabelecida dentro do parâmetro de apoio.

Importante reconhecer que de acordo com os documentos legais a atribuição do profissional de apoio precisa ser definida e realinhada de acordo com a funcionalidade do aluno e ainda estar em consonância a concepção de deficiência e inclusão no cenário escolar.

No Estado de Minas Gerais, lócus da pesquisa, o profissional que o estudo se refere é denominado de Professor de Apoio a Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas - ALCTA. Importante ressaltar que a análise não contemplou a função e atribuição do intérprete de libras e o guia-intérprete, ambos com atuação e finalidade legalmente estabelecidas, bem como os também considerados como apoio, os cuidadores, pois segundo a mesma legislação estadual os profissionais que exercem essa função nas escolas estaduais são os assistentes de serviços básicos de educação – ASB.

Os documentos estudados vão da Resolução nº 02/2001 que versa sobre os “Serviços de apoio pedagógico especializado” – numa atuação de forma colaborativa, trazendo em seu texto a diferença entre professores capacitados e professores especializados, até a Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) – que reconhece o autismo como deficiência, e dentre os direitos estabelecidos está o de ter o Acompanhante Terapêutico, contudo a referida lei não especifica quem irá arcar com os custos e avaliar sobre a necessidade ou não desse acompanhamento.

Outras divergências entre a Lei Federal e a Estadual, com a nova Política (2018) ainda em tramitação, mas que o Estado já aderiu, a exemplo: as instituições voltam a autorização para abrirem escolarização e não somente atendimento clínico; e com isso maiores investimentos são disponibilizados, situação que poderá afastar ou atrasar as conquistas no campo da educação e do trabalho pelas pessoas com deficiência.

O processo de institucionalização escolar, ainda persiste numa postura de aceitar, conhecer e classificar os diferentes, e a partir de então normalizá-los. Então, como pensar na educação na diversidade, efetivamente para todos?

As ações devem ser pensadas no coletivo, valorizando o potencial dos educandos, com serviços de rede, práticas de apoio e políticas de inclusão. Quanto a Resolução nº4256/20, documento utilizado como parâmetro de decisão para as Escolas Estaduais da Comarca da Superintendência Regional de Minas Gerais, e a cinco Planos de Desenvolvimento Individual – PDI, de estudantes das séries finais do ensino fundamental.

Na Resolução nº4256/20 o art.8, inciso III menciona que “Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com especialista da educação básica e com o professor da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado” (Minas Gerais, 2020). Este documento, que é preenchido pelas escolas estaduais e enviado para a SRE, além de acompanhar a vida pregressa do escolar é ainda utilizado para comprovar sua necessidade em ser acompanhado por um profissional de apoio (profissional este, chamado, no contexto em estudo, de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e tecnologias Assistivas – ACLTA).

Nesse contexto, quando se sugere, por meio de políticas públicas de governo, que cabe à família solicitar, ou até mesmo exigir por força da lei, que a criança seja acompanhada por um profissional de apoio, dá-se o fortalecimento de algumas condutas, muito mais pelo envolvimento emocional, do que por conhecimento específico.

Reconhecidamente, a escola é espaço onde precisa ser oferecido aos educandos suporte e desafios na aprendizagem, para que se possa transpor uma concepção de deficiência ainda arraigada de pré-conceitos. Contudo, os documentos a que tivemos acesso sugerem que, o que ainda persiste, são condutas decidindo o que os estudantes com deficiência podem ou não podem aprender; como se as capacidades pudessem ser analisadas antes mesmo de serem vivenciadas.

Considerando-se que o nome dado a esse profissional é “Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas” – ACLTA, há uma mensagem subliminar que os alunos que dependem deste acompanhamento são os que necessitariam de adaptações tecnológicas nas áreas elencadas.

Assim, um importante questionamento precisa ser feito: por que todos os alunos aos quais se referem os PDIs não necessitam de “apoio” referente à função e atribuição ao que é proposto pelo cargo?

Nesse sentido, alguns mecanismos merecem ser analisados, o que fazemos assumindo aquilo que Paulo Freire chama em sua obra de “denúncia”, quando pondera que ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver.

Já o filósofo Foucault trabalha com a ideia de micropoder porque, diferente da abordagem tradicional do poder, que o vê de modo centralizado e grandioso, o filósofo francês entende que o poder se expande de forma capilar, desdobrando-se em ramificações que se espalham até as

menores partículas da vida social. Assim, o poder entendido como ação, uma multiplicidade de correlações de força (Pogrebinschi, 2005), acontece nas relações sociais, estando presente, portanto, também nas relações familiares, no cotidiano escolar, nas relações de trabalho, dentre outras.

De acordo com as legislações federal e estaduais, assim como as resoluções e decretos, todos orientam e direcionam sobre a necessidade de um profissional de apoio fazer parte da equipe escolar. Entretanto, os documentos analisados evidenciaram um problema ainda pouco explorado nos estudos referentes a temática: como desenvolver uma formação que ultrapasse as questões técnicas da escola e explore uma formação humana na tentativa de desenvolver o respeito às diferenças, compreendendo que todos fazem parte do processo emancipatório da educação?

Com aporte em ferramentas de Foucault, algumas análises foram realizadas a partir de excertos dos PDIs de duas escolas, que nos permitiram refletir sobre as limitações de um processo de inclusão ainda muito dependente dos recursos humanos para a prática da educação especial – o profissional de apoio.

Dialogar com os vários saberes, é ampliar a capacidade de análise, não para um possível posicionamento e/ou escolha entre a dicotomia de certo ou errado, e sim reconhecer o potencial humano para as constantes descobertas, sendo parte ativa e constante no processo emancipatório do conhecimento.

Para o professor, se em sua formação lhe é apenas “ensinado” a ler o que é proposto, fazendo repetir o conteúdo sem pensar sobre ele, não o correlacionando com a sua vida, com a situação social e econômica que o cerca, este será incapaz de, em sua prática docente, executar com criticidade seu ofício.

Mais uma vez, a arte ensinar/aprender e estar num ambiente profícuo de conhecimento, é o que movimenta e dá cor à aprendizagem. Este ambiente não se pode negar a ninguém.

Abordar a questão da formação de profissionais na área da educação, se faz necessário, uma vez que a pesquisa mostrou que não somente um profissional específico deve dar conta de uma modalidade da educação, e sim todos os profissionais precisam estar envolvidos nos assuntos relacionados a convivência e a aprendizagem dos alunos, independentemente de sua condição física, sensorial, emocional e social.

A formação do professor, além de ser uma construção de atitude interna, deve abranger discussões referentes aos estudos sobre as fases do desenvolvimento humano, às questões

culturais, e a melhor forma de intervenção pedagógica de acordo com as especificidades dos alunos, tendo eles deficiência ou não.

Complementando o conceito formação para formação de professores, justifica-se reafirmar que é uma atividade profissionalizante para o ofício de ensinar, de educar e de formar, num movimento contínuo, visando a competência profissional.

Se esgotados o diálogo e a análise do currículo, baseado nas possíveis reorganizações tomando como referência a singularidade de determinados alunos, como então pensar de forma prática e direcionada as atividades específicas dos conteúdos?

Após a organização do espaço de aprendizagem, de conhecer cada aluno, é que o professor irá, junto com a equipe escolar, com os próprios alunos e com a família, apresentar as adequações pedagógicas necessárias para que o aluno tenha acesso ativo a aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciada com inquietações que demonstram que a contratação exacerbada de um profissional de apoio não só não é garantia de inclusão, como também pode causar efeito contrário, contribuindo para a permanência de estigmas de dependência e assistencialismo para com a pessoa com deficiência. Situação que pode aumentar a distância de a sociedade se tornar verdadeiramente inclusiva.

Na literatura constatamos, ainda, a alta incidência de questões relacionadas às características emocionais e comportamentais dos alunos, em detrimento de reflexões sobre a acessibilidade para o uso de tecnologias assistivas de apoio à sua funcionalidade.

A realidade do objeto de pesquisa mostrou que os PDIs analisados, evidenciaram que os alunos os quais são acompanhados pelo Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA, não fazem uso de nenhuma tecnologia assistiva, não fazem uso de cadeiras de rodas, não apresentam mobilidade reduzida, e que suas dificuldades são especificamente pedagógicas – o que no nosso entendimento são situações passíveis de serem resolvidas com toda a turma. Em nenhum documento foi mencionado suas necessidades com referências mais específicas que pudéssemos compreender a necessidade de ser acompanhado por um profissional de apoio.

Referente aos PDIs pesquisados, notamos que ainda é muito presente a necessidade em reforçar as características clínicas desses alunos, podendo ser comprovado pela descrição dos laudos médicos, bem como o uso de medicamentos.

As intervenções pedagógicas descritas nos documentos foram em sua maioria superficiais, isto é não demonstraram de fato as ações que são realizadas com estes alunos para que fique comprovada a necessidade do profissional de apoio. Nos documentos não há registros que evidenciem o que é realizado pelo Profissional de Apoio referente às necessidades do educando com deficiência.

O propósito das reflexões não é acabar com a instituição especializada para fortalecer a escola regular ou fortalecer a instituição especializada para oferecer o serviço pedagógico e de escolarização. A discussão não pode se prender em qual lugar o aluno deve estar ou tem direito de estar. A confusão parte de o princípio da instituição querer assumir um papel que não é dela, o pedagógico, e a escola, por sua vez, querer transformar seu espaço em um espaço terapêutico para atender o aluno com deficiência.

Nosso entendimento é que um espaço não deve ser anulado para que o outro se fortaleça. Ambos precisam estar fortalecidos para que possam desenvolver ações para o aprendizado do aluno com deficiência, e esse desenvolvimento não pode ficar dependente da concepção pessoal de alguns professores e/ou gestores.

O percurso realizado pela pesquisa indica que outro aspecto que precisa ser discutido é o pré-determinismo sobre a capacidade intelectual do educando com deficiência de abstrair qualquer que seja o conteúdo. A aprendizagem é um movimento que ocorre com todo ser humano, independentemente de suas características físicas, motoras ou psicossociais. E sendo assim, os desafios, as frustrações e o prazer do conhecimento devem fazer parte da vivência de todos.

Para garantir o direito de o escolar participar ativamente dos espaços escolares, o estudo demonstrou que será preciso organizar sua estrutura arquitetônica, aprimorar o funcionamento didático-pedagógico e formar uma equipe escolar que seja capaz de propor mudanças significativas de apoio ao corpo docente e discente, buscando assim autonomia e desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. O benefício é reconhecido para todo o grupo de alunos, com e sem deficiência, reconhecendo que o aprendizado transcende as disciplinas acadêmicas e a convivência desenvolve valores, trabalha as habilidades sociais, fortalecendo relações de respeito às diferenças, num espírito de cooperação de todos os envolvidos.

A pesquisa levantou questionamentos sobre o não cumprimento dos critérios postos em leis, transferindo uma responsabilidade que deveria ser coletiva, para apenas um profissional, acentuando assim uma exclusão ainda que velada.

O Estado, mesmo com a suspensão da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva ao Longo da Vida, continuou seguindo as diretrizes do Decreto nº 10.502 (2020). Assim, em nossa concepção ficou evidenciado que a legislação foi utilizada para que se retornasse as ações de escolarização nas escolas especializadas, fortalecendo o retorno de uma política que defende que o deficiente necessita de um ambiente onde possa ser trabalhado suas limitações para então, posteriormente ser inserido na sociedade. Esta situação para muitos pesquisadores e para militantes, é retrógrada e configura o retorno de um modelo integracionista.

Sobre o profissional de apoio, acreditamos que não é a sua nomenclatura indefinida e vacilante que faz com que se justifique ou não sua presença no ambiente escolar, bem como não é a sua atribuição que dificulta ou facilita o grande desafio do processo de inclusão. Defendemos que o grande desafio seja compreender a proposta deste paradigma que exige uma mudança de concepção do que seja ensino-aprendizagem, fortalecendo a participação ativa de todos os profissionais da escola, do apoio e da equipe de profissionais ligados às demais áreas, além da área pedagógica.

Todavia, enquanto a ação em prol do educando com deficiência no contexto escolar se limitar em atribuir responsabilidades para apenas um profissional, um recurso tecnológico ou uma lei, o processo de inclusão, no qual assume a perspectiva de todos terem o direito de escola de qualidade, espaço social que atenda a todas as necessidades do ser humano, esta permanecerá no ideário de alguns, a inclusão vai continuar no imaginário da população como um processo de conflitos, desafios que de fato não se concluirá.

Muitos estudos já apontaram caminhos possíveis, mas o que é possível quando se fala em ser humano? Não há como mensurar ou pré-determinar quem poderia alcançar êxito na área acadêmica. Devemos ter consciência que as possibilidades independem de uma minoria decidir. As verdades precisam ser transpostas para que um novo processo reconheça o compromisso da ética e das relações humanas numa perspectiva plural e inclusiva.

Esperamos que as denúncias e os encaminhamentos aqui apresentados fortaleçam o desejo de construir novos conhecimentos e assim desenvolver estratégias de ensino aprendizagem que realmente fortaleçam os propósitos da educação de qualidade.

A pretensão não foi fazer com que, a partir desta leitura, as pessoas envolvidas no processo de inclusão escolar fizessem escolhas que favorecessem ou não o alcance da aprendizagem proposta pela escola. Escolhas estas relativas ao espaço ideal, a especificidade do educando, à atividade que atinja o propósito da aprendizagem e o profissional responsável.

Idealizamos com a pesquisa suscitar reflexões para a construção de ações autônomas e coerentes no processo de inclusão e desenvolvimento da pessoa com deficiência para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- Albano, P. B. (2015). *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo].
- André, M. E. D. A. de. (2011). *Etnografia da prática escolar*. (18a ed.) Campinas: Papirus, (Série Prática Pedagógica).
- Araripe, N. B. (2012). *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza].
- Brasil. (1994). Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva ao longo da vida. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVlcGRmc3xneDozNjBiMzFkNGU1Yjg0ZTQx>
- Caetano, A. M. (2011). *Especialistas em educação especial ou generalistas? A formação inicial de professores na perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência*. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Universidade Federal do Espírito Santo. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/218-2011.pdf>
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, A. M. F. (2016). *Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles*. [Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da educação], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16220>
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. (3a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Fonseca, M. da. (2016). *Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de Apoio/Monitor*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria].
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. de O. (2013). *Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão].
- Fröhlich, R. (2018). *Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais*. [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo].
- Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>
- Minas Gerais. (2014). Secretaria de Estado de Educação (SEE). Portal da educação. Diretoria de Educação Especial. Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais (versão 3). Belo Horizonte: SEE. http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf
- Minas Gerais. (2020). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEE nº 4.256 de 7 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização de Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Poder Executivo, Minas Gerais, MG.
- Moraes Lopes, M. (2018). *Perfil e Atuação dos Profissionais de apoio à Inclusão Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de São Carlos, São Carlos].
- Piccolo, G. M. (2012). *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. [Tese de Doutorado em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, São Carlos]. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000200008&script=sci_abstract&tIng=pt
- Pogrebinschi, T. (2004). Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua Nova*, 63. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452004000300008>
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.