

REVISTA JURÍDICA DA UEMG

inova jur



ISSN: 2965-6885

V. 4, N. 2
Jul./Dez. 2025

REVISTA JURÍDICA DA UEMG

inovajur

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS

REITORA

LAVÍNIA ROSA

RODRIGUES

VICE-REITOR

THIAGO TORRES

COSTA PEREIRA

EDITORES-CHEFES

JOÃO HAGENBECK

PARIZZI

LUIZA MARIA DE

ASSUNÇÃO

VANESSA DE CASTRO

ROSA

VINÍCIUS FERNANDES

ORMELES

PROJETO GRÁFICO VANESSA DE CASTRO ROSA E
THALLES RICARDO ALCIATI VALIM

editora | UEMG

ISSN: 2965-6885

O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR E OS LIMITES DO PROJETO DE LEI Nº 2.419/24 DE MINAS GERAIS

THE ROLE OF THE SUPPORT TEACHER IN SCHOOL INCLUSION AND THE LIMITS OF BILL Nº 2419/24 OF MINAS GERAIS

Submissão: 20/06/2025
Aceite: 25/08/2025
Publicação: 23/09/2025

**Maria Gabrielle
Fernandes Vieira de
Sousa**

Mestranda em Ciências
Sociais pela UFABC.
Bacharela em Direito.
Contato:
mariagabrielli_@hotmail
.com.

**Hernandes Leite
Gonçalves**

Bacharel em Direito.
Graduado em Pedagogia,
na modalidade
Licenciatura, pela
Faculdade Alfa América.
Professor Efetivo da
Prefeitura de Lavras /MG.
Contato:
hernandes_leite@yahoo.
com.

Resumo: A inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial exige transformações estruturais na organização das práticas pedagógicas e administrativas das instituições de ensino. Nesse contexto, a atuação do professor de apoio torna-se essencial para viabilizar a participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares, embora sua função ainda enfrente desafios como a improvisação de papéis, a falta de formação específica e a precarização dos vínculos de trabalho. Paralelamente, a análise do Projeto de Lei nº 2.419/24 de Minas Gerais revela tensões entre a garantia formal de direitos e a ausência de condições práticas para sua implementação. O objetivo geral deste estudo foi analisar a função do professor de apoio no cotidiano educacional e discutir os impactos do Projeto de Lei nº 2.419/24 sobre a gestão escolar e a efetividade da inclusão. Os objetivos específicos consistiram em investigar as práticas e limitações associadas ao professor de apoio, avaliar criticamente o conteúdo da nova legislação estadual e refletir sobre seus efeitos nos direitos dos estudantes. O problema de pesquisa que orientou o trabalho foi: por que a atuação do professor de apoio e a estrutura proposta pelo projeto de lei nº 2.419/24 ainda reproduzem práticas de exclusão nas escolas públicas de Minas Gerais? A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com análise de documentos legislativos e de literatura acadêmica. Os resultados apontaram que, embora avancem na formalização de direitos, tanto a prática cotidiana do apoio escolar quanto a nova legislação analisada permanecem insuficientes para construir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: inclusão escolar; professor de apoio; políticas públicas; Projeto de Lei nº 2.419/24.

Abstract: School inclusion of students who are the target group of special education requires structural transformations in the organization of pedagogical and administrative practices within educational institutions. In this context, the role of the support teacher becomes essential to enable the effective participation of these students in school activities, although their function still faces challenges such as the improvisation of roles, the lack of specific training, and the precarious nature of employment relations. At the same time, the analysis of Bill nº 2419/24 of Minas Gerais reveals tensions between the formal guarantee of rights and the absence of practical conditions for their implementation. The general objective of this study was to analyze the function of the support teacher in everyday educational settings and to discuss the impacts of Bill nº 2419/24 on school management and the effectiveness of inclusion. The specific objectives were to investigate the practices and limitations associated with the support teacher, to critically evaluate the content of the new state legislation, and to reflect on its effects on students' rights. The research problem that guided the work was: why do the actions of the support teacher and the structure proposed by Law nº 2419/24 still reproduce exclusionary practices in public schools of Minas Gerais? The methodology adopted was bibliographic research, with analysis of legislative documents and academic literature. The results indicated that, although they advance the formalization of rights, both the daily practice of school support and the new legislation analyzed remain insufficient to build a truly inclusive education.

Keywords: school inclusion; support teacher; public policies; Bill nº 2419/24.

Introdução

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial constitui uma exigência central para o desenvolvimento de sistemas educacionais democráticos, capazes de garantir o direito à educação em condições de igualdade e respeito à diversidade. Dentro desse contexto, a figura do professor de apoio adquire um papel estratégico, uma vez que atua diretamente na mediação do acesso ao currículo e na facilitação da participação de estudantes com deficiência nas atividades escolares. A ampliação do debate sobre a atuação desses profissionais se torna ainda mais relevante diante da recente proposição do Projeto de Lei nº 2.419/24 do Estado de Minas Gerais, que institui

a obrigatoriedade da disponibilização de um professor de apoio individualizado para determinados estudantes da rede estadual de ensino. Delimita-se, assim, como objeto deste estudo a análise da função do professor de apoio na prática escolar cotidiana e a avaliação crítica da referida legislação estadual no âmbito das políticas públicas de inclusão.

O problema de pesquisa que orienta a investigação é: por que a atuação do professor de apoio e a estrutura proposta pelo Projeto de Lei nº 2.419/24 ainda reproduzem práticas de exclusão nas escolas públicas de Minas Gerais? O objetivo geral do estudo é analisar a função do professor de apoio no cotidiano educacional e discutir os impactos do Projeto de Lei nº 2.419/24 sobre a gestão escolar e a efetividade da inclusão escolar. Como objetivos específicos, pretende-se investigar as práticas e limitações associadas ao exercício da função de apoio na educação básica, avaliar criticamente o conteúdo da legislação estadual e refletir sobre seus efeitos concretos nos direitos educacionais dos estudantes.

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, com análise crítica de documentos legislativos, pareceres oficiais e literatura acadêmica especializada em educação inclusiva, formação de professores e políticas educacionais. Esse percurso metodológico permite uma aproximação teórica e normativa ao tema, buscando interpretar as práticas escolares à luz dos princípios jurídicos e pedagógicos da inclusão.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as condições reais de implementação das políticas de inclusão escolar, reconhecendo as tensões entre a formalização de direitos e as práticas efetivas no cotidiano educacional. A análise crítica da função do professor de apoio e da legislação vigente contribui para identificar limites e possibilidades na construção de uma educação pública verdadeiramente inclusiva, reafirmando o compromisso com a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem para todos os estudantes.

1 A inclusão escolar e o papel do professor de apoio

1.1 A função do professor de apoio no cotidiano educacional

A presença do professor de apoio na rotina escolar surge como resposta às transformações promovidas pelas políticas de inclusão educacional. A ampliação do acesso de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) a classes comuns expôs as fragilidades das redes de ensino em estruturar mecanismos efetivos de acolhimento e suporte pedagógico. A figura do professor de apoio, inicialmente voltada a funções básicas como alimentação, higiene e locomoção, passou a desempenhar papéis que extrapolam essa definição formal, entrando no campo da mediação pedagógica e da facilitação da participação dos estudantes nas atividades escolares (Bisol e Valentino, 2014). O cotidiano educacional, marcado por improvisações e tensões entre teoria e prática, evidencia que a função do professor de apoio é construída mais pelas necessidades emergentes da escola do que por uma normatização clara e consolidada.

A improvisação na implementação dos apoios configura uma marca desse processo. Sem definição institucional sólida, a figura do mediador escolar nasce, muitas vezes, como um arranjo informal para suprir demandas que o corpo docente regular não consegue absorver. Essa prática revela a dificuldade de institucionalizar a inclusão como política sistêmica, pois transforma o professor de apoio em uma solução pontual e não integrada ao projeto pedagógico da escola.

Por isso, tal política, embora mencione apenas de forma lacônica sobre esses profissionais, acabou por induzir sua disseminação nas redes públicas de ensino, que buscaram se adequar às novas exigências do cotidiano escolar, mediante ingresso crescente de alunos PAEE. No entanto, uma problemática aí se configurava, na medida em que, para Serra (2017): 'Os apoios surgem de forma muitas vezes improvisada, criando mal-estar nas escolas. Neste cenário surge o mediador' (Bezerra, 2020, p. 677).

Essa improvisação acarreta ambiguidades no cotidiano escolar. Em muitos casos, a atuação do professor de apoio é reduzida à prestação de assistência física direta, mantendo-se distante das práticas pedagógicas propriamente ditas (Mendonça e Neto, 2019). A descrição da função em termos de alimentação, higiene e locomoção, ainda que necessária para assegurar a permanência e a participação do estudante, limita a visão desse profissional a uma dimensão assistencialista, sem o reconhecimento do seu potencial para fomentar processos de aprendizagem e desenvolvimento (Prado e

Vitaliano, 2017).

A sobreposição entre as funções de cuidado físico e as expectativas pedagógicas coloca o professor de apoio em um espaço de tensão, onde as fronteiras entre apoio funcional e mediação educativa nem sempre são claras. Ainda que formalmente circunscrito a cuidados básicos, na prática o profissional de apoio é inserido no contexto da organização pedagógica da escola, o que gera conflitos de identidade profissional e desafios para a delimitação de responsabilidades.

Muito embora tendo suas funções circunscritas à tríade alimentação, higiene e locomoção, o profissional de apoio à inclusão escolar estava, porém, articulado à organização do serviço do AEE, isto é, um trabalho de mediação pedagógica especializada, o que, como se depreende, tem impactado nas interpretações sobre a identidade e os limites de atuação desse profissional (Bezerra, 2020, p. 677).

A organização escolar, ao invés de compreender a inclusão como transformação coletiva das práticas pedagógicas, frequentemente desloca para o professor de apoio a responsabilidade exclusiva de viabilizar a participação dos estudantes PAEE. Isso configura um mecanismo de isolamento simbólico, em que o aluno permanece fisicamente na sala de aula, mas sua experiência de escolarização é mediada quase exclusivamente pela intervenção do apoio. O ambiente escolar, nesse caso, não se adapta ao estudante; é o estudante que é isoladamente adaptado às normas e rotinas estabelecidas (De Moura e Borges, 2024).

Essa lógica de responsabilização individual sobre o aluno e sobre o professor de apoio, e não sobre a instituição como um todo, impede a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A função do professor de apoio, ao invés de integrar o coletivo escolar, é tratada como uma solução para manter a aparência de inclusão sem alterar as práticas pedagógicas tradicionais.

Por conseguinte, em vez de pensar-se em uma gama de serviços e suportes para a constituição de uma escola inclusiva, tem-se centrado o foco apenas nesses alunos, como se o 'problema' fosse o indivíduo, a quem se deve identificar para melhor exercer vigilância e garantir seu isolamento, mesmo permanecendo no interior da sala de aula, com toda a turma (Bezerra, 2020, p. 685).

A análise das práticas cotidianas demonstra que a atuação do professor de apoio reflete as contradições estruturais da escola diante da política de inclusão. Não basta a

existência formal da função. É necessário repensar sua inserção no projeto pedagógico para que ela não reforce a segregação, mas contribua efetivamente para a construção de uma prática educativa aberta à diversidade e baseada em compromissos coletivos. A função de apoio, nesse sentido, não deve ser vista como exceção, mas como parte integrante de um esforço comum de transformação da cultura escolar.

1.2 Desafios e lacunas na formação do profissional de apoio para atuação inclusiva

A formação do profissional de apoio para a atuação inclusiva revela lacunas que comprometem tanto a qualidade do atendimento educacional quanto a efetivação dos princípios de uma escola inclusiva. Conforme problematizado por Silva et al. (2022), a legislação brasileira reconhece a necessidade de profissionais de apoio para garantir a participação dos estudantes público-alvo da educação especial, mas não define parâmetros claros sobre o percurso formativo necessário para o exercício dessa função. Essa ausência de delimitação resulta em práticas formativas desiguais, cujos conteúdos e enfoques variam amplamente conforme o contexto local, gerando insegurança sobre o perfil profissional esperado para esse agente da inclusão escolar.

A falta de definição sobre o nível de escolarização exigido para a atuação do profissional de apoio representa um obstáculo concreto à consolidação de práticas inclusivas. Como discutem Mantoan e Prieto (2017), não há consenso se o profissional de apoio deveria possuir graduação em Pedagogia, formação em Educação Especial, qualquer licenciatura ou mesmo formação em áreas correlatas com complementação pedagógica. Essa indefinição dificulta tanto o planejamento de políticas públicas para formação inicial quanto a organização interna das redes de ensino, que acabam absorvendo profissionais com diferentes níveis de escolaridade e distintas concepções de inclusão. A ausência de requisitos mínimos de formação específica reflete um descaso com a complexidade da tarefa de mediar processos de aprendizagem em contextos de diversidade, comprometendo a qualidade do apoio prestado aos estudantes.

Essa problemática se agrava quando se considera a ausência de exigência de formação continuada ou de especialização em temáticas de inclusão e deficiência.

Segundo Silva et al. (2022), poucos editais públicos ou programas de formação estabelecem como critério a necessidade de pós-graduação ou de certificações específicas em Educação Inclusiva ou áreas afins. Tal cenário favorece a contratação de profissionais que, embora bem-intencionados, não possuem repertório teórico e metodológico suficiente para enfrentar as barreiras educacionais que os estudantes com deficiência encontram cotidianamente. A ausência de exigências claras sobre a formação gera impactos negativos no cotidiano escolar, uma vez que o profissional de apoio, muitas vezes, depende exclusivamente de orientações informais ou da prática empírica para desenvolver seu trabalho.

Outro aspecto a ser considerado é que a indefinição sobre a formação necessária compromete também a construção de uma identidade profissional reconhecida. Conforme problematizado por Vieira et al. (2019), sem um percurso formativo instituído e validado socialmente, o profissional de apoio permanece em uma posição ambígua dentro da escola, nem plenamente integrado ao corpo docente nem considerado um agente pedagógico legítimo. Essa posição intermediária reduz seu protagonismo na construção de práticas inclusivas e favorece a reprodução de práticas assistencialistas, em desacordo com os princípios da educação inclusiva preconizados nos marcos legais nacionais e internacionais.

A ausência de diretrizes nacionais para o currículo de formação inicial dos profissionais de apoio implica ainda em uma formação focada majoritariamente em aspectos instrumentais e pouco voltada para a problematização das concepções de deficiência e inclusão. Como analisam Mantoan e Prieto (2017), os cursos ofertados, quando existem, tendem a privilegiar orientações técnicas sobre cuidados físicos e rotinas escolares, sem investir na formação crítica sobre o papel do profissional de apoio na mediação do processo de aprendizagem. Essa lógica de formação minimalista reduz o potencial transformador da atuação do profissional de apoio, limitando-o a funções operacionais dissociadas do projeto político-pedagógico da escola.

A desarticulação entre a formação dos profissionais de apoio e a formação dos professores da educação básica também configura um desafio relevante. Silva et al. (2022) apontam que a falta de integração entre essas formações inviabiliza o trabalho

colaborativo, elemento fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. Sem uma formação que contemple dimensões comuns de trabalho, como o planejamento pedagógico conjunto e a identificação de barreiras para a aprendizagem, a atuação do profissional de apoio tende a ser isolada e fragmentada, o que compromete a efetividade do apoio educacional especializado.

As condições precárias de trabalho e a ausência de uma carreira estruturada para o profissional de apoio impactam diretamente suas possibilidades formativas. Como evidenciam Mantoan e Prieto (2017), profissionais contratados em regimes temporários, com baixos salários e sem acesso a políticas de formação continuada, encontram sérias dificuldades para investir em processos de aperfeiçoamento profissional. Esse cenário alimenta um ciclo de baixa qualificação, improvisação no exercício das funções e fragilização das propostas inclusivas implementadas nas escolas públicas.

O profissional de apoio, sem formação específica e sem integração plena no projeto pedagógico da escola, torna-se vulnerável à reprodução de práticas de exclusão disfarçadas sob o discurso da inclusão. Conforme análise de Vieira et al. (2019), a falta de formação crítica impede que esses profissionais questionem práticas escolares que marginalizam estudantes com deficiência, reforçando, muitas vezes de forma não intencional, processos de segregação interna nas instituições de ensino. A ausência de conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, sobre o desenho universal da aprendizagem e sobre o atendimento educacional especializado limita a capacidade do profissional de apoio de atuar como mediador da participação e da aprendizagem dos estudantes.

O debate sobre a formação do profissional de apoio evidencia que a simples presença física desses agentes na escola não é suficiente para garantir a inclusão. A atuação inclusiva exige um conjunto de saberes, habilidades e atitudes que não podem ser adquiridos apenas pela experiência prática ou pela boa vontade individual. Como alertam Silva et al. (2022), é necessário que a formação desses profissionais seja pensada de modo articulado com os princípios da educação inclusiva, com base em referenciais críticos e com a participação ativa das instituições de ensino superior e das redes públicas de ensino. A ausência de tais diretrizes compromete a materialização dos direitos educacionais dos

estudantes público-alvo da educação especial e perpetua a distância entre o discurso da inclusão e a realidade escolar.

2 O projeto de lei 2.419/24: fundamentos, conteúdo e críticas jurídicas

2.1 Apresentação e análise do projeto de lei 2.419/24

2.1.1 Do texto original

O Projeto de Lei nº 2.419/2024 dispõe sobre a obrigatoriedade do Estado de Minas Gerais disponibilizar um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) para cada aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas da rede estadual de ensino. O texto é estruturado em cinco artigos e apresenta de forma direta a finalidade da proposta, os critérios de implementação, a responsabilidade da gestão educacional e as disposições financeiras e de vigência.

O artigo 1º define a obrigatoriedade de disponibilização de um profissional para cada aluno enquadrado nos perfis indicados. Trata-se de uma determinação que estabelece a relação numérica de atendimento individualizado, o que implica a previsão de políticas específicas de pessoal, formação e alocação para o cumprimento da medida. O artigo 2º detalha que a designação dos Professores ACLTA será feita mediante avaliação de uma equipe multidisciplinar especializada, o que indica a necessidade de procedimentos técnicos e diagnósticos específicos para fundamentar as decisões administrativas relacionadas à oferta do apoio (Minas Gerais, 2024a).

O artigo 3º atribui à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a responsabilidade pela formação continuada e pela alocação dos professores, indicando a incumbência da gestão pedagógica e de recursos humanos na implementação da política pública. Esse dispositivo pressupõe a existência de programas de capacitação permanentes e de mecanismos internos para a organização da distribuição desses profissionais, de acordo com as demandas diagnosticadas (Minas Gerais, 2024a).

No artigo 4º, o texto determina que o Estado deve garantir os recursos financeiros

necessários para a implementação da medida, abrangendo tanto a contratação quanto a capacitação dos Professores de Apoio. A previsão de responsabilidade financeira explícita reforça a obrigatoriedade da medida, mas o texto não apresenta, neste momento, parâmetros detalhados sobre a forma de previsão orçamentária, instrumentos de monitoramento financeiro ou a vinculação a fundos específicos de financiamento educacional (Minas Gerais, 2024a).

Por fim, o artigo 5º trata da vigência da lei, estabelecendo que entrará em vigor na data de sua publicação e revogando disposições em contrário. Essa cláusula final é padrão em textos legislativos e indica a intenção de aplicação imediata, sem necessidade de regulamentação prévia para sua eficácia formal (Minas Gerais, 2024a).

De maneira geral, o texto do Projeto de Lei nº 2.419/2024 apresenta uma estrutura concisa, organizando a matéria em torno da identificação do público-alvo, da definição do apoio, da organização administrativa, da responsabilidade orçamentária e da vigência da norma. A proposta também remete a procedimentos técnicos, como a avaliação por equipe multidisciplinar, e distribui competências entre os órgãos estaduais para viabilizar a implementação da política proposta.

2.1.2 Parecer da Comissão de Constituição e Justiça

O parecer emitido pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Assembleia Legislativa de Minas Gerais no âmbito da tramitação do Projeto de Lei nº 2.419/2024 se concentra na análise dos aspectos de juridicidade, constitucionalidade e legalidade da matéria. De acordo com o relatório, o projeto, de autoria da deputada Maria Clara Marra, propõe que o Estado disponibilize um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) para cada aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas da rede estadual (Minas Gerais, 2024b).

Inicialmente, o parecer situa a proposta no contexto normativo vigente, ressaltando que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência é um direito previsto no art. 208, inciso III, da Constituição Federal, com a diretriz de ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse sentido, o atendimento

individualizado é reconhecido como uma medida importante para assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e permanência na educação (Minas Gerais, 2024b).

No tocante à competência legislativa, o relatório observa que o tema da educação e da inclusão de pessoas com deficiência é matéria de competência concorrente entre União e estados, conforme disposto nos incisos IX e XIV do art. 24 da Constituição Federal. Assim, cabe à União editar normas gerais, enquanto os estados podem suplementá-las, o que legitima a iniciativa legislativa da deputada no âmbito estadual (Minas Gerais, 2024b).

O parecer também destaca a existência de normas federais e estaduais que já abordam o atendimento educacional especializado. A Lei Federal nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) prevê, em seu art. 28, inciso XI, a disponibilização de professores para esse atendimento. Em nível estadual, a Resolução nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais regulamenta a atuação do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), autorizando um professor para até três estudantes na mesma turma e ano de escolaridade, estabelecendo condições específicas para a organização desse atendimento (Minas Gerais, 2024b).

Além disso, o Plano Estadual de Educação (Lei nº 23.197/2018) é mencionado como um instrumento que estabelece metas relacionadas à educação inclusiva. A Meta 4 trata da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, enquanto a Meta 5 aborda a alfabetização até o final do terceiro ano do ensino fundamental, com adaptações para crianças com deficiência (Minas Gerais, 2024b).

O parecer também remete à recente sanção da Lei nº 24.844/2024, que dispõe sobre o atendimento a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em instituições de ensino públicas e privadas do sistema estadual. Em seu art. 3º, inciso VII, essa lei já prevê a disponibilização de professores e profissionais especializados para suporte pedagógico, além de profissionais para apoio em atividades de higiene, alimentação e locomoção (Minas Gerais, 2024b).

Diante desse conjunto normativo, a Comissão de Constituição e Justiça aponta que a matéria do Projeto de Lei nº 2.419/2024 já se encontra parcialmente contemplada pela legislação vigente. No entanto, entende que a proposta pode representar um aprimoramento ao prever expressamente a obrigatoriedade do atendimento individualizado em sala de aula para estudantes que necessitem de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2024b).

Para alcançar essa finalidade, a CCJ apresenta o Substitutivo nº 1, que não altera substancialmente a intenção do projeto, mas propõe a inclusão de um parágrafo único no art. 3º da Lei nº 24.844/2024. Esse novo dispositivo estabelece que, na disponibilização de professores e profissionais especializados, será dada prioridade ao atendimento individualizado para estudantes com necessidades específicas de suporte na comunicação e uso de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2024b).

A conclusão do parecer é pela juridicidade, constitucionalidade e legalidade do Projeto de Lei nº 2.419/2024, recomendando sua aprovação na forma do Substitutivo nº 1. A justificativa para a apresentação do substitutivo reside na busca por maior integração normativa e sistematização das políticas estaduais de educação inclusiva, evitando a criação de múltiplas normas isoladas sobre o mesmo tema. Em síntese, o parecer da Comissão de Constituição e Justiça reconhece a pertinência da proposta original e propõe seu aperfeiçoamento por meio da incorporação das suas disposições à legislação já existente, conferindo unidade e clareza ao ordenamento jurídico do Estado de Minas Gerais no que se refere à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado.

2.1.3 Parecer da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência sobre o Projeto de Lei nº 2.419/2024

A Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência analisou o mérito do Projeto de Lei nº 2.419/2024 e concentrou-se em avaliar sua relevância frente ao cenário atual da educação inclusiva em Minas Gerais. O parecer aponta que o atendimento pedagógico oferecido por professores de apoio especializados é essencial para garantir que os estudantes incluídos em classes comuns tenham acesso pleno ao currículo. Nesse

contexto, a comissão considera pertinente a proposição que visa assegurar a presença de um profissional para atender especificamente às demandas de comunicação alternativa, aumentativa e de uso de tecnologias assistivas. O texto destaca que a oferta desse suporte é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, contribuindo para sua permanência e participação efetiva nas atividades escolares (Minas Gerais, 2024c).

A comissão também situou a proposta no marco normativo da Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015), destacando os dispositivos que atribuem ao poder público a responsabilidade de assegurar sistemas educacionais inclusivos, implementar serviços e recursos de acessibilidade, e promover adaptações pedagógicas que garantam a igualdade de condições no acesso e na aprendizagem. A adoção de medidas individualizadas para estudantes com deficiência é apontada como uma diretriz prevista em lei federal e compatível com a proposta em análise (Minas Gerais, 2024c).

Em relação à tramitação do projeto, a comissão menciona que a Comissão de Constituição e Justiça já emitiu parecer favorável à juridicidade, constitucionalidade e legalidade da matéria, propondo o Substitutivo nº 1. Esse substitutivo prevê o acréscimo de um parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 24.844/2024, estabelecendo que, para estudantes que necessitem de suporte em comunicação ou tecnologias assistivas, deverá ser priorizado o atendimento individualizado por professor especializado. A Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência manifesta acordo com a alteração proposta pela comissão precedente, entendendo que a incorporação à legislação vigente é a melhor forma de integrar a nova previsão ao sistema jurídico estadual, sem sobreposição normativa (Minas Gerais, 2024c).

Ainda em observância ao Regimento Interno, o parecer se manifestou sobre o Projeto de Lei nº 2.525/2024, que foi apensado ao PL nº 2.419/2024 por tratar de matéria similar. A comissão assinala que as considerações feitas a respeito do projeto principal também se aplicam ao projeto anexado, dada a identidade de objeto e finalidade entre as duas proposições legislativas (Minas Gerais, 2024c).

Na conclusão, a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência manifesta-se pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.419/2024, no primeiro turno, na forma

do Substitutivo nº 1 apresentado pela Comissão de Constituição e Justiça. O parecer é subscrito pelo deputado Dr. Maurício, presidente e relator, acompanhado dos deputados Beatriz Cerqueira e Eduardo Azevedo (Minas Gerais, 2024c).

2.1.4 Parecer da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia sobre o Projeto de Lei nº 2.419/2024

A Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia concentrou sua análise no mérito da proposta, considerando o contexto atual da educação inclusiva e os debates recentes ocorridos em audiência pública sobre a temática. O parecer destaca que, embora as comissões anteriores tenham manifestado posicionamento favorável à aprovação do Projeto de Lei nº 2.419/2024 na forma do Substitutivo nº 1, esta comissão adota entendimento diverso, com defesa da aprovação do texto original do projeto (Minas Gerais, 2024d).

A análise fundamenta-se no diagnóstico apresentado durante a audiência pública realizada em 19 de setembro de 2024, na qual mães de alunos com deficiência e representantes de instituições educacionais relataram a insuficiência do modelo vigente de atendimento na rede estadual. Segundo a Resolução SEE nº 4.256/2020, o professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) pode atender até três alunos da mesma turma, salvo em situações específicas. Contudo, as manifestações recolhidas apontaram que esse formato coletivo de atendimento não garante suporte pedagógico efetivo para estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Minas Gerais, 2024d).

A comissão ressalta que esses estudantes integram o público-alvo da educação especial, conforme previsto na legislação nacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto Federal nº 7.611/2011. Tais normativos estabelecem que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser estruturada para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes, com a organização de atividades e recursos pedagógicos de acessibilidade adaptados às suas necessidades individuais (Minas Gerais, 2024d).

O parecer também discute a importância do atendimento individualizado realizado por professor ACLTA para a promoção de uma prática pedagógica mais assertiva e personalizada. Segundo a comissão, a presença exclusiva de um professor para cada aluno possibilita a identificação mais precisa das necessidades educacionais, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento acadêmico e a formação de vínculos de confiança. Esses aspectos são considerados fundamentais para a efetividade da educação inclusiva, indo além da mera inserção física do aluno em ambiente escolar (Minas Gerais, 2024d).

Sobre o Substitutivo nº 1 apresentado pela Comissão de Constituição e Justiça, a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia aponta que a simples priorização do atendimento individualizado, sem a obrigatoriedade de um profissional exclusivo para cada aluno, não responde adequadamente às demandas relatadas pelas famílias e instituições especializadas. Assim, manifesta posição favorável à manutenção do texto original do projeto, que prevê expressamente a disponibilização de um professor de apoio individualizado para cada aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou TEA (Minas Gerais, 2024d).

A comissão também se posiciona em relação ao Projeto de Lei nº 2.525/2024, que foi apensado ao projeto principal por tratar de matéria similar. Após análise, entende que as atribuições de apoio individualizado propostas nesse projeto já estão contempladas no Projeto de Lei nº 2.419/2024. Em relação à previsão de acompanhamento durante o recreio escolar, a comissão considera que essa atuação não se enquadra nas funções pedagógicas do professor ACLTA, que devem permanecer restritas ao processo de escolarização formal. Ademais, argumenta-se que o recreio constitui espaço de socialização espontânea, essencial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, e que a intervenção formal nesse momento poderia descaracterizar suas funções educativas e sociais (Minas Gerais, 2024d).

Em conclusão, a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia manifesta-se pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.419/2024, no primeiro turno, na forma original apresentada pela autora, e pela rejeição do Substitutivo nº 1 proposto pela Comissão de Constituição e Justiça. O parecer é subscrito pela deputada Beatriz Cerqueira, presidenta e relatora, e pelos deputados Lohanna e Hely Tarquínio.

2.1.5 Situação atual do projeto

Atualmente, o Projeto de Lei nº 2.419/2024 encontra-se em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, aguardando a emissão de parecer pela Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária. Desde o dia 4 de dezembro de 2024, data em que foi encaminhado a esta comissão, o projeto permanece pendente de análise quanto aos seus impactos financeiros, orçamentários e de responsabilidade fiscal.

Essa etapa é necessária para que se avalie a viabilidade da implementação da proposta sob a ótica das finanças públicas, especialmente no que diz respeito à previsão de despesas, fontes de custeio e compatibilidade com o orçamento estadual vigente, conforme exigido pelo Regimento Interno da Assembleia e pela legislação pertinente. A Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária tem competência para examinar a adequação financeira das proposições legislativas, de modo a assegurar que novas obrigações para o Estado sejam compatíveis com o equilíbrio orçamentário e fiscal.

Assim, o prosseguimento da tramitação do Projeto de Lei nº 2.419/2024 está condicionado à manifestação conclusiva dessa comissão. Somente após o parecer da Comissão de Fiscalização Financeira e Orçamentária o projeto poderá ser incluído na ordem do dia para votação em Plenário, em primeiro turno.

2.2 Implicações constitucionais e possíveis controvérsias interpretativas

A análise do Projeto de Lei nº 2.419/2024 e dos pareceres já emitidos revela fragilidades importantes tanto no conteúdo da proposição original quanto no processo de tramitação legislativa. Um primeiro ponto a ser criticado é que o projeto propõe matéria já amplamente contemplada no ordenamento jurídico vigente. A Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto Federal nº 7.611/2011 e normas estaduais como a Resolução SEE nº 4.256/2020 e a Lei Estadual nº 24.844/2024 já tratam do direito ao atendimento educacional especializado, inclusive com a previsão de utilização de comunicação alternativa, tecnologias assistivas e suporte pedagógico especializado.

Nesse sentido, o projeto não apresenta inovação legislativa concreta. Ao contrário,

tende a reiterar comandos já positivados, o que gera sobreposição normativa e pode contribuir para a dispersão e fragmentação da legislação. A criação de novas leis com conteúdo já existente reforça uma prática legislativa que move esforços para reafirmar princípios em vez de enfrentar os reais desafios da implementação, como a estruturação de equipes, a formação de profissionais e a alocação de recursos adequados.

Outro aspecto crítico diz respeito à ausência, no texto original, de qualquer preocupação efetiva com a execução prática da medida proposta. O projeto determina a disponibilização de um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas para cada aluno elegível, mas não apresenta estudos de impacto financeiro, não prevê fontes de custeio e tampouco define cronogramas ou condições mínimas para a implementação. Ao ignorar esses elementos, transfere integralmente para a fase posterior de regulamentação e execução a responsabilidade de resolver questões operacionais centrais, comprometendo a eficácia potencial da norma.

Em relação aos pareceres emitidos pelas comissões, também se observa uma série de limitações. Nenhuma das análises enfrentou com profundidade a questão da viabilidade prática da medida. Aspectos como o número de profissionais disponíveis na rede estadual, os custos estimados para a contratação de novos professores ACLTA, as necessidades de formação continuada, a adaptação da infraestrutura escolar e o impacto sobre o orçamento estadual foram completamente ignorados. As discussões se concentraram em reafirmar o mérito político da proposta sob o ponto de vista dos direitos das pessoas com deficiência, sem examinar a aplicabilidade efetiva no contexto financeiro e administrativo de Minas Gerais.

Além disso, os pareceres reproduzem, de forma repetitiva, referências a normas superiores já conhecidas e discutidas, como a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão, sem oferecer análises específicas que considerem a realidade da rede estadual de ensino. Em vez de aprofundar a reflexão sobre o custo-benefício da medida, a suficiência das estruturas já existentes ou a possibilidade de adoção de modelos progressivos de atendimento individualizado, os pareceres optam por validar o projeto de maneira genérica, reiterando compromissos legais já estabelecidos.

É importante destacar que, diferentemente do que poderia parecer em análise

superficial, não houve divergência real entre as comissões quanto à forma de tramitação: tanto a Comissão de Constituição e Justiça quanto a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência manifestaram-se favoráveis ao Substitutivo nº 1, que incorpora a essência da proposta à legislação já vigente, sem manter a obrigatoriedade de um professor para cada aluno de maneira automática. Ainda que a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia tenha expressado inicialmente um posicionamento mais crítico em relação à supressão da obrigatoriedade, em sua conclusão também admitiu a necessidade de integração normativa, demonstrando que as análises caminharam para a mesma solução legislativa, ainda que por justificativas distintas.

3 Interfaces entre educação e direito: perspectivas interdisciplinares

3.1 Impactos do projeto de lei 2.419/24 na gestão escolar e nos direitos dos estudantes

A aprovação do projeto de lei nº 2.419/2024, que determina a disponibilização de professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas para alunos com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), impõe impactos expressivos na organização da gestão escolar e na efetivação dos direitos educacionais dos estudantes.

No plano da gestão escolar, a implementação da lei exigirá reorganização dos quadros de pessoal, dos planejamentos pedagógicos e dos espaços escolares. A exigência de um profissional exclusivo por estudante obriga o redesenho dos projetos pedagógicos para integrar práticas de atendimento educacional especializado no cotidiano escolar regular. Como evidenciam Baptista et al. (2021), a presença de profissionais de apoio não pode ser compreendida como uma assistência isolada, mas deve ser incorporada à prática pedagógica, exigindo articulação permanente entre o professor de apoio, o professor da turma e a coordenação pedagógica.

Além da reestruturação de pessoal, surgem exigências relativas à formação específica dos profissionais. O documento de Baptista et al. (2021) reforça que a qualificação do professor de apoio não pode ser limitada a competências operacionais; ela

deve incluir a compreensão das práticas inclusivas, da diversidade comunicacional e dos recursos de tecnologias assistivas, sob pena de reduzir o atendimento educacional a uma prática de tutela. A gestão escolar terá o desafio de garantir que os profissionais de apoio recebam formação adequada e participem ativamente da elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos.

Outro impacto significativo recai sobre a gestão orçamentária. Embora a lei imponha a obrigatoriedade da disponibilização de professores de apoio, ela não apresenta previsão de recursos financeiros suplementares específicos. Como discutem Baptista et al. (2021), a ausência de diretrizes claras de financiamento compromete a viabilidade prática da inclusão, transferindo para as escolas e para as redes de ensino a responsabilidade de adaptar-se com recursos muitas vezes insuficientes. Essa situação poderá resultar em sobrecarga administrativa e em precarização do atendimento, contrariando o próprio objetivo da lei.

Do ponto de vista dos direitos dos estudantes, a lei reafirma a perspectiva da educação inclusiva como direito subjetivo, fortalecendo a obrigação estatal de assegurar não apenas a matrícula, mas o suporte pedagógico necessário ao desenvolvimento acadêmico, social e comunicacional dos estudantes. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o direito à educação inclusiva implica a oferta de serviços e adaptações razoáveis para garantir condições de igualdade de acesso e participação, o que se alinha com a proposta de atendimento individualizado do projeto de lei nº 2.419/2024.

Entretanto, como advertem Baptista et al. (2021), o simples provimento de profissionais de apoio não garante, por si só, a efetividade dos direitos educacionais. Se a atuação desses profissionais não estiver ancorada em práticas pedagógicas inclusivas, há o risco de reprodução de lógicas de segregação dentro da escola, com a criação de vínculos de dependência e a limitação da autonomia dos estudantes com deficiência. A inserção qualificada do professor de apoio no projeto pedagógico é, portanto, condição indispensável para que o direito à educação inclusiva se realize plenamente.

Outro ponto fundamental, também destacado por Baptista et al. (2021), é que a promoção de uma educação inclusiva exige mudanças culturais profundas nas escolas. A simples presença de um professor de apoio não transforma, por si só, as práticas escolares;

é necessária a construção de uma cultura de corresponsabilização, em que todos os professores e gestores compartilhem o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Em síntese, o projeto de lei nº 2.419/2024-MG tem o potencial de fortalecer os direitos dos estudantes com deficiência à educação inclusiva, mas sua eficácia dependerá de medidas complementares voltadas à formação de profissionais, ao financiamento adequado, à reorganização dos projetos pedagógicos e à construção de práticas escolares que efetivamente rompam com a lógica da exclusão. Sem essas medidas, o risco é de que o dispositivo legal se some a um conjunto de normas reiterativas, sem alterar substancialmente a realidade educacional nas escolas públicas estaduais.

3.2 Propostas de aprimoramento da política pública de inclusão

O aprimoramento da política pública de inclusão requer a superação das lacunas normativas e formativas relacionadas ao profissional de apoio e à articulação entre a educação especial e a educação regular. Conforme Santos (2022), embora haja reconhecimento jurídico da necessidade de profissionais de apoio para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, a legislação brasileira ainda apresenta generalidades que fragilizam a implementação efetiva dessa figura no cotidiano escolar. A ausência de definição clara sobre a formação exigida, a delimitação das funções e os vínculos empregatícios favorece interpretações divergentes entre os sistemas de ensino e resulta em práticas desiguais de inclusão. Nesse sentido, uma proposta de aprimoramento seria a elaboração de normativas nacionais específicas que estabelecessem parâmetros de formação mínima, perfis profissionais, atribuições pedagógicas e condições de trabalho para os profissionais de apoio, de modo a uniformizar as práticas e assegurar a efetividade dos direitos educacionais.

A adoção de modelos colaborativos entre profissionais da educação especial e da educação regular também é apontada como eixo estratégico para o fortalecimento da política inclusiva. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a efetivação da inclusão escolar não pode depender exclusivamente da presença de um profissional de apoio

individual, mas exige a constituição de redes de colaboração que envolvam todos os atores escolares. Os autores defendem a criação de tempos e espaços institucionais dedicados ao planejamento conjunto, à troca de saberes e ao compartilhamento de responsabilidades entre professores, gestores, profissionais de apoio e demais membros da equipe escolar. Essa proposta implica reconfigurar a organização pedagógica das escolas, garantindo que a educação especial seja entendida como um serviço de apoio transversal à prática educativa comum, e não como um segmento separado ou delegado exclusivamente a um profissional específico.

Outra proposta de aprimoramento envolve a implementação de práticas de ensino colaborativo no ambiente escolar. Vilaronga e Mendes (2014) argumentam que o ensino colaborativo constitui uma estratégia eficaz para promover a inclusão, na medida em que possibilita a atuação conjunta de dois ou mais profissionais em sala de aula, articulando seus conhecimentos para atender à diversidade dos estudantes. Para isso, propõem o desenvolvimento de programas de formação continuada que capacitem tanto os professores regulares quanto os profissionais de apoio para o trabalho em coensino, além da previsão de práticas colaborativas nos projetos pedagógicos das escolas. Essa medida contribuiria para reduzir a fragmentação das ações inclusivas e fortaleceria a corresponsabilização dos diferentes sujeitos escolares pela aprendizagem de todos os estudantes.

A necessidade de revisão das práticas formativas também se apresenta como dimensão relevante para o aprimoramento da política de inclusão. Barbosa (2018) evidencia que, no contexto da inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista, muitos profissionais ainda carecem de formação específica sobre práticas pedagógicas adaptadas, manejo comportamental e construção de ambientes acessíveis. A autora sugere que políticas públicas de formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação, inclusive para os profissionais de apoio, deveriam contemplar conhecimentos específicos sobre deficiência, desenvolvimento humano, tecnologias assistivas e práticas de acessibilidade curricular. A ampliação da formação específica seria uma medida capaz de reduzir o distanciamento entre a teoria da inclusão e sua prática concreta nas escolas.

Além da formação, as propostas de aprimoramento devem considerar a

necessidade de alteração nas condições estruturais do trabalho educativo. Como discutido por Santos (2022), a precarização dos contratos de trabalho dos profissionais de apoio, a inexistência de planos de carreira específicos e a rotatividade desses trabalhadores comprometem a continuidade das práticas inclusivas e enfraquecem a política pública. Nesse sentido, propõe-se a criação de carreiras específicas para profissionais de apoio à inclusão escolar no âmbito dos sistemas de ensino, com critérios de ingresso, remuneração, formação continuada e progressão funcional definidos em lei. Essa medida possibilitaria maior estabilidade, valorização profissional e comprometimento com os princípios da educação inclusiva.

A construção de mecanismos de avaliação e monitoramento das políticas de inclusão é também apontada como medida necessária para o aprimoramento. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) destacam que a inclusão escolar não pode ser medida apenas pela matrícula de estudantes com deficiência, sendo necessário avaliar a efetiva participação e aprendizagem desses alunos. Assim, propõe-se que os sistemas de ensino implementem processos periódicos de avaliação qualitativa das práticas inclusivas, envolvendo a escuta dos estudantes, familiares, profissionais de apoio e professores, a fim de identificar barreiras e promover ajustes nas estratégias de atendimento educacional especializado.

Considerações finais

As análises desenvolvidas no presente estudo permitiram concluir que a atuação do professor de apoio no contexto da inclusão escolar, embora reconhecida como fundamental para a participação de estudantes público-alvo da educação especial, ainda se caracteriza por improvisações, fragilidades formativas e delimitações institucionais insuficientes. A investigação demonstrou que a função do professor de apoio é frequentemente restringida a práticas assistencialistas, o que compromete sua contribuição potencial para a mediação pedagógica e o fortalecimento de práticas inclusivas no ambiente escolar.

A avaliação crítica do Projeto de Lei nº 2.419/24 do Estado de Minas Gerais

evidenciou que, apesar de seu mérito político ao reafirmar o direito à educação inclusiva, a proposta carece de inovação legislativa efetiva e apresenta fragilidades operacionais, como a ausência de planejamento financeiro e de estratégias concretas para a sua implementação. Assim, tanto as práticas escolares observadas quanto a legislação analisada mantêm-se distantes da efetiva construção de uma escola inclusiva, limitando-se muitas vezes à formalização de direitos sem a correspondente transformação da realidade educacional.

A relevância dos resultados obtidos reside na identificação de que políticas públicas de inclusão, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de investimentos em formação específica para os profissionais de apoio, reorganização pedagógica coletiva e planejamento financeiro responsável. Os impactos do estudo reforçam a necessidade de repensar a inclusão não apenas como presença física dos estudantes com deficiência, mas como efetiva participação nos processos de aprendizagem.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a abordagem exclusivamente bibliográfica, que não permitiu a análise empírica direta de experiências escolares específicas ou a escuta de profissionais em atuação. Futuras pesquisas poderão aprofundar a investigação a partir de estudos de campo, entrevistas com professores de apoio, gestores escolares e estudantes, bem como a análise comparativa de modelos de inclusão em diferentes redes de ensino. A ampliação empírica contribuirá para uma compreensão mais abrangente dos desafios e possibilidades da inclusão escolar no contexto brasileiro.

Referências

BAPTISTA, C. R.; SILVA, R. D. da; FERREIRA, R. T. da. Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores(as). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e236895, 2021.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688,

SOUSA, Maria Gabrielle Fernandes Vieira de; GONÇALVES, Hernandes Leite. O papel do professor de apoio na inclusão escolar e os limites do projeto de lei nº 2.419/24 de Minas Gerais. **Revista Inova Jur**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. F1-F26, jul./dez. 2025.

2020.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatris. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 223-234, 2014.

DA SILVA CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as. **Revista Educação Especial**, 2022.

DE MOURA, Celsineide Mendes; BORGES, Wanessa Ferreira. PROFESSOR DE APOIO EM GOIÁS: precarização na oferta de serviços de apoio à inclusão nas classes comuns. **Eventos Pedagógicos**, v. 15, n. 3, p. 1242-1260, 2024

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são eo que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. B. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2017.

MENDONÇA, ANA ABADIA DOS SANTOS; NETO, Wenceslau Gonçalves. Educação Inclusiva: a atuação do professor de apoio. **Poíesis Pedagógica**, v. 17, n. 1, p. 111-125, 2019.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Comissão de Constituição e Justiça. **Parecer para o 1º Turno do Projeto de Lei nº 2.419, de 24 de maio de 2024**. 2024b. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/documento/?tipo=PL&num=2.419&ano=2024&expr=\(PL.202402.419045\[codi\]\)\[txmt\]](https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/documento/?tipo=PL&num=2.419&ano=2024&expr=(PL.202402.419045[codi])[txmt]). Acesso em: 28 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Parecer para o 1º Turno do Projeto de Lei nº 2.419, de 24 de maio de 2024**. 2024c. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/documento/?tipo=PL&num=2.419&ano=2024&expr=\(PL.202402.41904859\[codi\]\)\[txmt\]](https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/documento/?tipo=PL&num=2.419&ano=2024&expr=(PL.202402.41904859[codi])[txmt]). Acesso em: 28 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. **Parecer para o 1º Turno do Projeto de Lei nº 2.419, de 24 de maio de 2024**. 2024d. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/documento/?tipo=PL&num=2.419&ano=2024&expr=\(PL.202402.41904849\[codi\]\)\[txmt\]](https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/documento/?tipo=PL&num=2.419&ano=2024&expr=(PL.202402.41904849[codi])[txmt]). Acesso em: 28 abr. 2025.

SOUSA, Maria Gabrielle Fernandes Vieira de; GONÇALVES, Hernandes Leite. O papel do professor de apoio na inclusão escolar e os limites do projeto de lei nº 2.419/24 de Minas Gerais. **Revista Inova Jur**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. F1-F26, jul./dez. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 2.419, de 24 de maio de 2024**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do Estado de Minas Gerais a disponibilizar 1 (um) Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA – para cada aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista – TEA – nas escolas da rede estadual de ensino. 2024a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/?tipo=PL&num=2.419&ano=2024>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, C. L. da; VIEIRA, M. M.; MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. B. Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores(as). **Revista Educação e Pesquisa**, v. 48, e246932, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/246932>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VIEIRA, M. M.; SILVA, C. L. da; MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. B. O currículo de formação de professores(as) e a perspectiva inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240074, 2019.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MINAS GERAIS**

REVISTA INOVA JUR

v. 4, n. 2

Jul./Dez.

2025

ISSN: 2965-6885