

# PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Carla Ariela Rios Vilaronga  
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa  
Camila Carlini Bonilha Piovezan

APOIO  
ESCOLAR  
APOIO



DE CASTRÔ



EDESP-UFSCar

# PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR



Carla Ariela Rios Vilaronga  
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa  
Camila Carlini Bonilha Piovezan

# PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

1ª Edição

São Carlos / SP

**Editora De Castro**

**EDESP-UFSCar**

2023

Copyright © 2023 dos autores.

#### **Editora De Castro**

**Editor:** Carlos Henrique C. Gonçalves

#### **Conselho Editorial:**

**Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho**

Universidade Estadual Paulista – Unesp

**Prof. Dr. Antenor Antonio Gonçalves Filho**

Universidade Estadual Paulista – Unesp

**Prof.ª Dr.ª Bruna Pinotti Garcia Oliveira**

Universidade Federal de Goiás – UFG

**Prof.ª Dr.ª Célia Regina Delácio Fernandes**

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

**Prof.ª Dr.ª Cláudia Starling Bosco**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE

**Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**Prof. Dr. Fernando de Brito Alves**

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

**Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira**

Universidade Federal do Pará – UFPA

**Prof.ª Dr.ª Heloisa Helena Siqueira Correia**

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Prof. Dr. Hugo Leonardo Pereira Rufino**

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

**Prof.ª Dr.ª Jáima Pinheiro de Oliveira**

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

**Prof.ª Dr.ª Jucelia Linhares Granemann**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

**Prof.ª Dr.ª Layanna Giordana Bernardo Lima**

Universidade Federal do Tocantins – UFT

**Prof. Dr. Lucas Farinelli Pantaleão**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Prof.ª Dr.ª Luciana Salazar Sagado**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

**Prof. Dr. Luis Carlos Paschoarelli**

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faec

**Prof.ª Dr.ª Luzia Sigoli Fernandes Costa**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**Prof.ª Dr.ª Marcia Machado de Lima**

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Prof. Dr. Marcio Augusto Tamashiro**

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins – IFTO

**Prof. Dr. Marcus Vinícius Xavier de Oliveira**

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Prof. Dr. Mauro Machado Vieira**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte**

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Prof.ª Dr.ª Zulma Viviana Lenarduzzi**

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Argentina

**EDESP** – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

**Diretor:** Nassim Chamel Elias

#### **Editores Executivos**

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas Pino e Rosimeire Maria Orlando

#### **Conselho Editorial**

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

#### **Apoio**

Esta publicação foi financiada com o apoio da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97.

**Projeto gráfico:** Carlos Henrique C. Gonçalves

**Capa:** Carlos Henrique C. Gonçalves

**Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):**

Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Lumos Assessoria Editorial  
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

V697 Vilaronga, Carla Ariela Rios.  
Perspectivas teóricas e práticas do profissional de apoio escolar [recurso eletrônico] / Carla Ariela Rios Vilaronga, Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa e Camila Carlini Bonilha Piovezan. – 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP-UFSCAR, 2023.  
Dados eletrônicos (pdf).  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-6036-030-3  
1. Educação – Apoio escolar. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Programas de aperfeiçoamento escolar. I. Costa, Juliane Dayrle Vasconcelos da. II. Piovezan, Camila Carlini Bonilha. III. Título.

CCD23: 371.29130981

DOL: 10.46383/isbn.978-65-6036-030-3

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

#### **Editora De Castro**

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br

**EDESP** – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



## AGRADECIMENTOS

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.*



# SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	5
INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1	
REDE DE APOIO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR .....	13
CAPÍTULO 2	
A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PAE .....	27
CAPÍTULO 3	
OS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL .....	31
CAPÍTULO 4	
CONFIGURAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PAES EM UM MUNICÍPIO PARAENSE .....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
GRUPOS DE PESQUISA ENVOLVIDOS NAS PESQUISAS .....	65
REFERÊNCIAS .....	67
ÍNDICE REMISSIVO .....	75
AUTORES .....	77





# INTRODUÇÃO

A educação é um direito universal, indiscutível e inegociável de todos os estudantes, independentemente de suas características econômicas, sociais ou devido alguma condição específica, como, por exemplo, a deficiência. Porém, mesmo sendo mencionado esse direito em Leis e normativas de caráter internacional, nacional, estadual e em muitos casos reafirmado em políticas municipais, ainda se faz necessária a materialização na prática, por meios de ações efetivas desempenhadas nas escolas. Essa discussão não é recente, mas ainda necessária. E é imprescindível a reflexão das autoridades e dos diferentes profissionais para serem operacionalizadas estratégias que busquem a inclusão educacional bem como a efetivação desse direito nos diferentes contextos sociais.

Mesmo sendo um direito instituído, a literatura aponta barreiras para a plena implementação. Dentre elas, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que a escola precisa superar a cultura de trabalho solitário e as práticas tradicionalistas, porém, não se trata de uma tarefa fácil, pois está enraizada há décadas e precisa ser superada. As autoras também defendem a substituição por práticas escolares que envolvam a colaboração, com formação de equipes de trabalhos, considerando os princípios e atuação colaborativa, perspectivando objetivos e filosofias mútuas e respeitando as expertises dos envolvidos.

Para Lawson (2004), a colaboração na educação ocorre quando duas ou mais pessoas, que apresentam características e domínios distintos, se mobilizam de forma harmoniosa e sincronizada para resolver problemas compartilhados, necessidades comuns, buscar oportunidades e colher resultados benéficos. Ressalta-se que essa atuação pode ocorrer com o envolvimento de outros sujeitos, unindo forças e traçando metas, promovendo a interdependência e parceria. Lawson (2004) destacou também que, quando há sucesso na relação entre as partes envolvidas, eles conseguem desenvolver metas comuns, constroem identidade colaborativa, aprimoram a comunicação, obtêm conhecimento, compartilham habilidades, fomentam relações equitativas, desenvolvem estratégias para resolução de conflitos, responsabilidade compartilhadas, reciprocidade e confiança, compartilhamento de recursos etc.

Frente ao apresentado, Lima (2002) destacou que a discussão envolvendo a colaboração não se trata de algo atual, pelo contrário, acompanha a humanidade desde o seu surgimento, e não é um princípio utili-

zado somente na educação, mas que também faz parte das organizações empresariais como de outros espaços da sociedade. Porém, atualmente é visto como a solução para a efetivação da inclusão escolar e resolução de problemas nas instituições. Estudos comprovam que a colaboração escolar contribui significativamente por meio dos seus princípios para a reflexão e tomada de decisões assertivas considerando as particularidades da realidade a ser explorada.

Rausch e Schlindwein (2001) consideram que:

no espaço coletivo que as mudanças são empreendidas. É preciso que o professor se una a seus pares, na própria escola, com sua realidade sociocultural, para que juntos encontrem alternativas que superem as dificuldades. A discussão coletiva, reflexiva e crítica leva a caminhos de transformação. É preciso que os educadores percebam que o momento é de conquista, de solidariedade, de união, de troca, de envolvimento, de discussão reflexão/coletiva sobre o ato de ensinar e aprender. Cabe a eles conquistar espaços na escola para que isto realmente se concretize. O ideal seria que toda comunidade escolar se envolvesse em torno do projeto escolar (2001, p. 122).

Especificamente sobre o estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>1</sup>, Capellini e Zerbato (2019) apontam que a educação das crianças, jovens e adultos não pode ser resumida à responsabilidade de um ou dois sujeitos, como o professor de sala comum e professor de Educação Especial. Longe disso, deve ser compartilhada, uma vez que um único profissional não apresenta toda a bagagem de conhecimento suficiente para atender à pluralidade desse público, bem como não responde às diferentes demandas escolares existentes. Além do mais, a responsabilidade educacional é coletiva e não individual, sendo, assim, recomendada a atuação colaborativa como o melhor caminho para o ensino e aprendizado de turmas heterogêneas (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Ressalta-se, no entanto, que a colaboração de maneira isolada não é a solução de todos os desafios vivenciados no contexto escolar, mas é vista como meio para alcançar o aprendizado dos estudantes PAEE (LIMA, 2002) e demais estudantes. Para Damiani (2008), a atuação em colaboração retoma movimentos pessoais importantes, que foram apagados em troca de um movimento de competitividade e individualidade.

Nesse mesmo sentido, para Silva (2020), a atuação colaborativa tem beneficiado tanto os alunos quanto os profissionais, pois, por meio dela, são criadas condições e estratégias para a escolarização dos estudantes

---

<sup>1</sup> São considerados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (s/p) (BRASIL, 2008a).

PAEE e consequentemente um cenário potente para o aprimoramento e desenvolvimento profissional das equipes escolares. Entende-se que as condições de trabalho dos professores e o contexto político também influenciam nas práticas colaborativas, porém, pensar colaborativamente também auxilia em estratégias de luta para garantia de direitos da comunidade escolar.

Glat e Pletsch (2011) destacam que a carência da disseminação da cultura de colaboração escolar influencia de forma negativa e torna mais desafiante as políticas públicas de inclusão no chão das escolas. Segundo as autoras, para que seja construída a cultura de colaboração escolar, faz-se necessário o reconhecimento tanto dos direitos quanto das possibilidades de cada estudante, e que de forma coletiva sejam traçadas as alternativas para o favorecimento do aprendizado e construção de sistemas escolares inclusivos.

Especificamente no estado do Amapá, Silva (2020) realizou um estudo com a finalidade de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada com foco na colaboração entre equipes de ensino, com o objetivo de fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas inclusivas. Participaram 19 profissionais de uma escola pública de uma cidade pertencente ao estado supracitado e foi constatado que houve movimentos iniciais de reconstrução do papel da escola frente à inclusão e da responsabilização de todos pela escolarização dos estudantes PAEE. Também foram reconhecidas mudanças nas posturas e atitudes de alguns dos investigados, que saíram de uma posição passiva para uma posição de corresponsabilidade, buscando beneficiar a aprendizagem dessa população. A pesquisadora percebeu mudanças no contexto escolar, com análises que permitiram afirmar que alguns sujeitos reconheceram que as demandas escolares voltadas ao PAEE não possuíam uma receita pronta, e sim que estratégias de enfrentamento deveriam ser realizadas em conjunto, levando em consideração as próprias demandas e condições reais do espaço escolar.

A escola como sabemos é um ambiente plural e desafiador, que deve ser acessível e pertencer a todos. Diante dessa afirmação, todos, sujeitos intra e extraescolares, quer dizer, professores e profissionais que atuam direta e diretamente com os estudantes, exercem influência e também possuem papéis significativos para a construção e modificação da escola e, consequentemente, oferta efetiva de educação de qualidade para todos.

Partindo-se dessa reflexão, Costa (2021) recomenda a formação de redes de apoio à inclusão escolar, em que as partilhas e união dos saberes sejam estruturadas e compartilhadas com outras esferas, além da saúde e educação, como justiça e assistência social. Pois, acredita-se que, de forma colaborativa e com efetivas interconexões, haverá maiores possibilidades e melhores alternativas para serem proporcionadas a acessibilidade e a garantia do direito universal.

Frente ao apresentado, a escola precisa ser constituída enquanto redes de apoio que garantam espaços de troca das diferentes categorias existentes, como os profissionais do setor administrativo, alimentação, limpeza, portaria, professores, entre outros, que são imprescindíveis para que a escola garanta o ingresso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

Pensando no leitor, este livro estruturou-se da seguinte forma. No Capítulo 1, buscou-se abordar a temática das redes de apoio escolar com foco no papel do profissional de apoio escolar, englobando a legislação nacional e os estudos sobre os profissionais de apoio escolar. Em seguida, no Capítulo 2, é apresentada a profissionalização do profissional de apoio escolar. O Capítulo 3 traz os profissionais de apoio escolar na rede estadual abrangendo os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e nomenclaturas utilizadas, processos seletivos e formas de contratação, salários, demais benefícios, jornada de trabalho, formação exigida. E, no Capítulo 4, as configurações e percepções do profissional de apoio em um município parense, englobando o PAE, a atuação com estudante PAEE, as parcerias, as demandas documentais e burocráticas, bem como as percepções de outros profissionais sobre a atuação dos mesmos.

# CAPÍTULO 1

## REDE DE APOIO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Na literatura das diferentes áreas, encontra-se a utilização do termo “rede” para referir-se ao trabalho realizado por um grupo de profissionais buscando um objetivo comum. Stainback e Stainback (1999) destacaram que as redes de apoio à inclusão deveriam ser constituídas a partir do princípio de que todos os profissionais possuem capacidades e potencialidades que devem ser compartilhadas para promover suporte na resolução das dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar. Corroborando com o exposto, Calheiros (2019) destaca que a rede de apoio deve ser constituída por profissionais com formação em Educação, Educação Especial e saúde/reabilitação, para que constituam uma equipe multiprofissional e trabalhem de forma colaborativa em prol do PAEE.

Acrescenta-se que mesmo que os autores acima destacam essa necessidade de resolução de problemas pela via da atuação colaborativa, essa atuação em rede beneficiará para além disso, proporcionando uma atuação tanto na prevenção de possíveis desafios, como na soma de conhecimentos para a oferta de serviços que apoiem a inclusão escolar, buscando garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Com base na literatura apresentada, constata-se que a rede de apoio à inclusão escolar deve ser formada por diferentes profissionais com formações específicas para colaborar no processo de ensino e aprendizado dos alunos PAEE, sendo a forma ideal, professores da sala comum, professor bilíngue, professor de educação especial, profissional de apoio à inclusão escolar, profissionais da equipe multiprofissional (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros), equipe gestora e outros profissionais que sejam necessários para dar suporte a esses alunos e atuem de diferentes modos com o referido público.

No estudo de Paganotti e Osti (2021) realizado no contexto escolar, um número elevado de professores em exercício docente argumentou que se sentiam inseguros e que a falta de formação para ensinar ou mesmo para entender as singularidades dos estudantes PAEE em suas especificidades poderiam não conduzir adequadamente o trabalho que era realizado

em sala de aula. As autoras indicam a importância do professor ter clareza sobre a representação que tem sobre seu aluno, como ensiná-lo, bem como seus progressos e dificuldades, assim como é importante que este tenha assegurada uma rede de apoio escolar para que não vivencie o trabalho de maneira solitária (PAGANOTI; OSTI, 2021).

Sobre os sistemas de apoio direcionados aos estudantes PAEE, a literatura internacional faz menção à realização da escolarização em sala de aula comum, bem como enfatiza a necessidade dessa garantia nos diferentes países, considerando as necessidades individuais de escolarização desses estudantes (MACIVER *et al.*, 2018). Para isso, é fundamental que seja observado o ambiente escolar, em especial a sala de aula, visando o oferecimento de suportes, estratégias e abordagens.

Para Mendes (2019), no Brasil, não existe suportes variados, ou seja, uma rede de suportes que atendam exclusivamente à Educação; mas, sim, como relata Bendinelli (2012), uma intersetorialidade que compreende as áreas da Educação, saúde e assistência social e também pelo Atendimento Educacional Especializado, serviço que se mostra com grandes desafios, visto que tenta atender as diferentes características dos estudantes PAEE nas escolas comuns.

As constituições de culturas escolares inclusivas e também colaborativas estão embasadas no entendimento de qualidade no ingresso, permanência e aprendizagem escolar para todos os estudantes. Portanto, são as limitações do contexto político, estrutural, organizacional e pedagógico, e não do estudante PAEE, que precisam ser questionadas e enfrentadas (SILVA, 2020). Desse modo, é relevante que se pense no contexto educacional na discussão sobre as redes de apoio, pois, para que ocorra uma inclusão escolar que de fato atenda às demandas educacionais, é importante haver os tipos de serviços demandados.

No tocante aos modelos de suporte aos estudantes PAEE por profissionais especializados, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) entendem que se complementam e dividem em: Sala de Recursos, Serviços itinerantes, Consultoria e Coensino. O modelo de sala de recursos tem sido difundido na PNEPEEI (2008), e é entendido como sendo um espaço cujo atendimento é oferecido no contraturno da aula pelo professor de Educação Especial, que é responsável por apoiar os estudantes PAEE. Sobre o assunto, Malheiro (2013) destaca que a nomenclatura Sala de Recursos foi utilizada enfatizando os espaços onde se desenvolvia o atendimento educacional especializado por área de deficiência. E mais, os estudantes eram atendidos de acordo com a região (já que haviam poucas salas) e que se não houvesse atendimento para a deficiência daquele estudante o mesmo precisava se deslocar para outra sala de recursos no contraturno.

A autora ainda enfatiza:

Na medida em que foram sendo distribuídos os equipamentos e recursos para a composição das SRM, e conseqüentemente, foi ampliado o número de SRM nas escolas, percebeu-se que, em algumas localidades, mudou-se apenas a concepção de atendimento nesse espaço a uma única categoria especial apresentada pelo aluno e passaram a atender a todos os alunos daquela escola que apresentavam diversas condições consideradas para o PAEE (MALHEIRO, 2013, pág. 61).

Nesse sentido, o professor de Educação Especial manteve-se naquele espaço como sendo um único profissional para o atender os mais variados tipos de deficiência dos estudantes que frequentavam a sala de recursos multifuncionais. Mendes e Malheiro (2012) retrata de maneira incisiva a questão de como a realidade brasileira vem sendo mostrada ao longo dos anos tanto sobre o AEE quanto sobre a sala de recursos ao demonstrar que:

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 05).

Deste modo, um único serviço de apoio traz indagações, inquietações, dadas as realidades brasileiras serem tão distintas. Sobre o modelo de serviços itinerantes, ele é aquele pelo qual o professor do atendimento educacional especializado vai em mais de uma escola e trabalha diretamente com o aluno PAEE. Aqui não há necessariamente um vínculo entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outra forma de serviço existente é o denominado Ensino Colaborativo, também chamado de Coensino, baseado na concepção de que a escola deve se adaptar ao estudante. O Coensino defende uma abordagem social e a necessidade de se qualificar esse ensino uma vez que o estudante passa várias horas do dia no contexto da classe comum. É válido ressaltar ainda que este tipo de ensino demanda uma mudança na estrutura organizacional da escola pois existe a necessidade de professores de Educação Especial entrarem nas classes comuns.

A proposta baseia-se na parceria entre o professor da sala regular e o professor de Educação Especial, que deveria planejar, realizar e avaliar as atividades com estratégias para aprendizagem do estudante PAEE, mas



que acabam por auxiliar todos os estudantes que estão na sala de aula. Sobre o assunto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) explanam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 65).

Vale destacar que as demandas para os professores de Educação Especial são variadas e deveriam partir da acessibilidade necessária para o estudante PAEE. Contudo, é fundamental realçar que o trabalho destes profissionais não pode ser isolado e solitário, mas articulado com profissionais com formação em diferentes áreas como a saúde e a assistência social, por exemplo. Isso porque, juntos, podem atuar na criação de intervenções e estratégias para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) citam que as parcerias destes profissionais das escolas, juntamente com pais e professores são muito bem-vindas e contribuem para a garantia do sucesso da inclusão escolar.

Uma forma possível de atuação desses profissionais com diferentes formações no espaço escolar seria a consultoria colaborativa, que acontece geralmente com profissionais de maneira focalizada (os chamados consultores), como psicólogos, fonoaudiólogos ou até mesmo o professor de Educação Especial. A consultoria colaborativa, de acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011):

é um processo que tem seis características: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem-estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade (pág. 85).

Deste modo, fica claro que para Vilaronga (2014) é importante que os professores se atentem para algumas observações, pois para o professor é um processo de resolução de problema que toma parte num período de tempo e segue determinados estágios. O consultor assiste ao professor de sala de aula ministrar a aula e poder potencializar o que esse estudante PAEE pode melhorar em relação aos estudos, as supervisões e resolução do problema, e o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria.

É pertinente destacar que, neste modelo, o profissional acompanha um grande número de estudantes e de professores e dá assistência a várias escolas, desenvolvendo atividades que envolvem a prestação de serviços na sala de aula para os professores, pais ou outros profissionais que atuam na unidade escolar. O estudante pertence à escola e, com isso, todos os profissionais precisam compreender seus papéis a serviço desses estudantes, visando dar condições de acesso, permanência, aprendizagem e participação, para que todos atinjam o êxito em suas trajetórias escolares.

Discute-se que a melhor forma de efetivar essa prática é a atuação em colaboração, aspecto que já foi refletido no tópico anterior, porém, também se faz necessário que cada ator reconheça o seu papel e dos demais, para que cada um, em suas expertises, some conhecimento em prol de demandas e objetivos comuns. Dentre os profissionais dessa rede de colaboração nas instituições de ensino, tem-se o profissional de apoio escolar, com atuação direcionada a alguns estudantes PAEE, e que é o protagonista do presente estudo. Destaca-se imediatamente que, mesmo sendo um direito, esse profissional não se trata de uma necessidade de todos os estudantes PAEE. Este e outros aspectos, como nomenclatura, atribuições, formação desejada, serão discutidos ao longo dessa produção.

Martins (2011) e Lopes (2018) destacam que mesmo já sendo mencionados profissionais de apoio escolar em políticas nacionais, municípios e Estados interpretam a lei e as implementam de formas diferentes, gerando pluralidades e em alguns casos sobrecargas de trabalho e até desvios de funções. Como pode ser observado no estudo de Xavier (2019), em que foi constatado a realização de práticas pedagógicas desses profissionais com estudantes PAEE, nas salas de aula.

Nesse sentido, Xavier (2019) aponta que em muitos contextos o profissional de apoio escolar é o único ou o máximo de suporte que os professores e estudantes PAEE têm na escola e principalmente na sala de aula. Aspecto que gera preocupação e que consequentemente induz a realização de práticas consideradas desvios de função, como abordaremos nos tópicos que se seguem.

### 1.1 Legislação nacional

A Resolução CNE/CBE nº 2/2001 denominada Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica faz observação sob três aspectos acerca dos serviços de apoio dentro da escola: um serviço de apoio pedagógico especializado realizado na sala comum; atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponi-

bilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 2). O artigo 8º, inciso IV, do mesmo documento, estabelece que o profissional de apoio exerceria também a função de suporte junto com o professor de Educação Especial, atribuindo maior abrangência para aquele profissional (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a) é considerada um marco na Educação Especial, pois traz novas concepções relativas à atuação dessa modalidade na escola comum (TENÓRIO *et al.*, 2019). Tal documento nomeia o profissional de apoio e discorre sobre as ações do estudante que necessita de sua intervenção: “monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008). Sobre o assunto, Martins (2011) ressalta a mudança referente às atribuições do profissional de apoio; visto que deixou de realizar o apoio pedagógico e passou a auxiliar os alunos nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

O artigo 10º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 evidencia que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e prever na sua organização, VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009). Observa-se nestes documentos o caráter conciso e restritivo da nomenclatura (diferentemente da Resolução CNE/CBE nº 2/2001) acerca desses profissionais, elencando suas funções primordiais como o auxílio na alimentação, a higienização e a locomoção das crianças com deficiência.

A Nota Técnica nº 19/2010 estabelece que deveriam existir serviços de Educação Especial, sendo um deles os profissionais de apoio. Inseridos no sistema de ensino, deveriam contribuir para promover acessibilidade e atendê-la de maneira específica, oferecendo também atenção aos cuidados referentes à alimentação, higiene e locomoção do aluno. O documento menciona que esse profissional não teria um papel de responsabilização pelo ensino, tal como evidenciado em seu texto: “Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010), ou seja, funções exercidas pelo professor da sala regular e professor de Educação Especial.

Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no artigo 3º, conceitua-se o papel do PAE e a função que ele tem no processo de inclusão dos alunos com deficiência:

XIII- profissional de apoio escolar: a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene, locomoção do estudante com

deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentais identificados com profissões legalmente estabelecidas (...) (BRASIL, 2015).

De imediato, a referida normativa aponta que o profissional de apoio escolar não deve desempenhar funções pedagógicas, considerando que a profissão de professor já é estabelecida legalmente. Estudos como o realizado por Lopes (2018) apontam que esse profissional deve ser disponibilizado apenas para estudantes que precisem de acessibilidade nos cuidados básicos, e também no auxílio da execução de atividades pedagógicas, como foi mencionado na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Mesmo aparentemente clara a atuação dos profissionais de apoio escolar, na prática, é preciso pensar nos reais papéis dos mesmos.

O mesmo documento estabelece, ainda, no artigo 28º, que “[...] incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII- oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015). Para Fonseca (2016), as políticas públicas educacionais brasileiras têm orientado as escolas a se adequarem aos estudantes PAEE e a entender como o profissional de apoio atua e se configura no ambiente escolar – situação vital para compreender as suas atribuições, responsabilidades, sua atuação e o quanto esse profissional é requerido na atualidade.

A partir dessas análises, verifica-se que as nomenclaturas variam em relação às Leis, Resoluções, Notas Técnicas, Instruções Normativas, Diretrizes Orientadoras e Leis Complementares, e podem dar margem a várias interpretações ou podem significar diferentes perfis de profissionais.

É importante trazer a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (e alterou o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990), e dispõe em seu artigo 3º sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

IV - Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

A respeito destes alunos, a lei declara que é obrigatório, quando comprovada a necessidade para os estudantes com TEA, a presença de um acompanhante especializado. A Nota Técnica 24/2013 (BRASIL, 2013) do MEC que trouxe a orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) dispõe que:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2013. p. 06).

O texto destaca, também, que esse serviço deve ser ofertado a esses estudantes, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social. Pereira (2018), inclusive, define este profissional de Educação Especial que trabalha com crianças com deficiência inseridas nas escolas para oferecer suporte nas atividades já descritas. É importante ressaltar que há vários questionamentos do ponto de vista educacional e legislativo em saber quem seria esse acompanhante especializado, quais seriam suas atribuições, se há pontos em comum com os profissionais de apoio, visto que tal lei não é taxativa, podendo, inclusive, haver ampla interpretação.

O Decreto nº 8.368/14 (BRASIL, 2014b), que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) (que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), dispõe que este acompanhante deve estar integrado ao contexto escolar e deter domínio no acompanhamento de crianças com deficiência no âmbito acadêmico, contudo, não especifica quem são nem quais as atribuições deste profissional. Sobre o assunto, no artigo 4º declara:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2014b, on-line).

Nota-se que o documento se refere ao acompanhante especializado – o qual é direcionado para auxiliar nas questões de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais – e, mais uma vez, deixa vago quem seria esse acompanhante especializado e suas funções.

## 1.2 Estudos sobre o profissional de apoio escolar

Como o assunto merece destaque perante o cenário da inclusão escolar, vários autores discorreram sobre quem são estes profissionais, os diferentes papéis que desempenham e em contextos diversos. Martins (2011) investigou a atuação do profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que tinham estudantes da Educação Especial ma-

triculados. Observou que nos municípios ocorriam três situações: o trabalho destes profissionais em determinados municípios se destinava à monitoria e ao cuidado, em outros, às ações pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, em outros municípios mesclavam ambas as características.

Os estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) entenderam que o profissional de apoio esteja atuando junto com o aluno PAEE com o intuito de suprir as necessidades do estudante no tocante ao cuidado pessoal, como a alimentação, a locomoção e a higiene. Fonseca (2016), ao pesquisar sobre a atuação dos profissionais de apoio, pondera que há carência de legislação acerca dos profissionais de apoio no tocante à formação e à contratação destes.

Lopes (2018) investigou a atuação desses profissionais em diferentes cidades dos Estados da Bahia e São Paulo e observou que estes estavam sendo designados com o objetivo de solucionar as outras demandas com a inclusão de estudantes PAEE na escola. Atribuiu a estratégia criada pelos municípios que têm sido responsabilizar esse profissional visto como “salvador da inclusão” para solucionar as diferentes demandas da diversidade dos alunos na escola”.

Xavier (2019) discorreu que essas indagações a respeito do profissional de apoio se deram principalmente pelos documentos normativos serem inconsistentes, ou seja, não especificaram quais são as possibilidades, limites e até mesmo a necessidade de reconfigurar o trabalho deste profissional no contexto escolar o qual está inserido. Valverde (2020), ao referir-se sobre os profissionais de apoio nas escolas municipais de Juiz de Fora-MG, entendeu que o profissional de apoio diante da LBI (2015), trouxe tanto polêmicas quanto fragilidades na efetiva inclusão escolar, visto que tal lei não exige um professor devidamente qualificado para o atendimento dos alunos com deficiência.

Kurth *et al.* (2018) citam que foi realizada uma pesquisa, em seis estados dos EUA, com o objetivo de analisar 88 documentos de Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para descrever quais ofertas de serviços de apoio suplementar eram designadas para estudantes PAEE com necessidades de apoio significativo. Os resultados apontaram a ausência de orientações claras nos planos, bem como uma grande variação nas ofertas de serviços, sendo estes os que mais foram identificados: diferenciações curriculares e indicação para utilização de profissional de apoio. Importante observar nesse estudo a ausência da definição exata na legislação sobre as atribuições do profissional de apoio, todavia salientando que foram considerados quatro domínios para atuação deste profissional: apoio sócio comportamental ao estudante; suporte colaborativo para os profissionais da escola; suporte para o ambiente físico; e suporte para o ensino do estudante PAEE (SANTOS, 2020, pág. 32).

Calheiros (2019), em seu estudo, teve como escopo constituir uma rede de apoio envolvendo os serviços especializados de apoio à inclusão escolar em Maceió/AL. Ele observou que o serviço de PAE era utilizado para o auxílio na autonomia, higiene, alimentação, locomoção e comunicação dos estudantes PAEE, que a demanda por esse serviço estava aumentando. Apesar dos estudantes PAEE estarem efetivamente matriculados, não frequentavam a escola pois tinham como justificativa a inexistência do profissional de apoio escolar. Ainda observou que a função do profissional de apoio escolar era assumida por estudantes de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, que não exigiam qualquer formação mínima em Educação Especial. Ademais, o autor cita que não havia um instrumento ou procedimento que conduzisse a avaliação para alocação desses profissionais.

Bezerra (2020) destacou que, diante do seu estudo sobre o profissional de apoio, entende que ele acaba sendo posto na função equivalente à de um professor especializado, o que pode ser compreendido como precarização das condições de trabalho docente à medida que se desqualifica a formação especializada e o papel do professor da Educação Especial em nome de alternativas consideradas mais baratas do ponto de vista econômico para as redes públicas de ensino. Essa situação revela que a PNEEPEI deu ênfase ao AEE extraclasse, o que abriu caminho para que soluções paliativas fossem buscadas para viabilizar o ensino dos alunos PAEE em classe comum.

Agrelos (2021) analisou que o profissional de apoio parecia ter sido esquecido intencionalmente dos documentos públicos e novos serviços; assim como o professor, com disposições vagas e superficiais, foram fragmentados nos textos políticos, com diferentes nomenclaturas: monitor, atendente especializado, profissional de apoio escolar etc. Costa (2021) observou em seu estudo que, em um município do Estado do Pará, o profissional apresentava dois nomes e duas configurações para o que se entendia ser um profissional de apoio escolar. Em seu estudo, Piovezan (2022) investigou como os sistemas estão estabelecendo a contratação dos profissionais de apoio escolar, pautando-se em descrever e analisar como as redes de ensino estão regulamentando a contratação dos profissionais de apoio escolar, considerando as atribuições prescritas, os cargos, funções e as condições de trabalho.

Diante dos estudos apresentados, observa-se que o profissional de apoio escolar está presente nos documentos legislativos brasileiros, apresentando grande variabilidade de nomes, multiplicidade de terminologias e funções (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2010, 2012, 2015), por exemplo, cuidador, monitor, mediador, acompanhante terapêutico, profissional de apoio à inclusão escolar. Como também está presente nos estudos de Martins (2011), Almeida e Siems-Bôer (2014), Mendes, Vilaronga e Zerbato, (2014), Fonseca (2016), Portalette (2017), Lopes (2018), Calheiros (2019), Xavier (2019), Bezerra (2020), Santos (2020), Agrelos (2021), Costa (2021) e Piovezan (2022).

Cabe destacar que quando se pensa na definição legal de sua função, não são todos os alunos do PAEE que necessitam desse profissional em sala. A sua existência é de extrema relevância na realização de um trabalho articulado e compromissado com o professor do AEE e o professor da sala regular, e tem como objetivo promover um ambiente de aprendizagem verdadeiramente significativo. Lopes (2018) traz importantes considerações quanto às funções exercidas e atribuídas aos profissionais de apoio escolar, pois foram encontradas desvio de função, sobrecarga de atividades para os profissionais nas escolas, fragilidade por parte dos gestores em atribuir e definir essas funções e equívocos sobre o papel adequado do profissional de apoio escolar (LOPES, 2018). No que se refere à função atribuída, há muitas semelhanças entre algumas cidades, porém há funções diferentes de acordo com cada realidade. As funções exercidas, em alguns municípios, apresentaram um acréscimo de atividades, porém não houve uma divergência com a função atribuída, apenas funções a mais do que o previsto. A função predominante entre as cidades foi a de “cuidados básicos” (LOPES, 2018).

Pesquisas como a de Zerbato (2014), que analisa o papel e as funções do professor de Educação Especial no espaço escolar, trazem a prerrogativa da confusão de papéis no espaço da escola, enfatizando que essas funções precisam ser definidas e que cabe aos profissionais de apoio o auxílio nas atividades de vida diária e não a responsabilidade pelo ensino.

A nomenclatura e as atribuições dos PAEs variam no contexto brasileiro, pois, de acordo com Lopes (2018), há várias denominações: Agente Escolar, Agente Educacional, Auxiliar de Sala, Auxiliares de Vida Diária, Monitor e Profissionais de Apoio. Nesse contexto, nota-se que, por conta da existência de várias denominações, não há uma uniformidade em relação à atividade profissional, nem quanto ao processo de contratação destes profissionais. Segundo Lopes (2018), esses profissionais são, em geral, trabalhadores eventuais advindos de processos seletivos e raras vezes são concursados. A contratação dos PAEs é feita de modo precário, frágil e em processos desprovidos de definição quanto à sua função e formação. Inclusive a autora cita que são diversas nomenclaturas existentes para se referir a esse profissional, o qual possui função semelhante em algumas realidades e, em outras, funções distintas por questões específicas dos contextos educacionais de cada município (LOPES, 2018).

A autora analisou também o perfil e a atuação dos PAEs em diferentes contextos municipais e argumenta sobre a necessidade de mais estudos acerca desses profissionais para investigar as práticas e identificar as diretrizes de atuação, visando a construção de uma legislação específica e de regulamentação que auxilie os municípios (LOPES, 2018). E mais, a autora relatou que, apesar de ser recente a atuação desses pro-



fissionais no ambiente escolar, causa dúvidas, incertezas, inseguranças, além da ausência de políticas públicas eficazes, legislação mais clara e mais definida,s (LOPES, 2018).

Gardou (2009) relata que o auxiliar de vida escolar, nomenclatura utilizada pelo autor para designar função semelhante à do PAE, é o de estar em conformidade com o professor, auxiliando e incentivando a autonomia do estudante PAEE. Sobre o assunto, Lopes (2018) adverte sobre os “agentes educacionais” que, sem orientação adequada ou sem necessidade dentro da unidade escolar, podem oferecer riscos para o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes. Além disso, a autora menciona que:

Em relação às condições de trabalho, foi possível identificar a precariedade e a desvalorização do profissional, com critérios incipientes no processo seletivo, assim como na formação exigida. Foi identificada uma forma contratual frágil e temporária, com alta rotatividade dos profissionais e salários baixos para a função exercida (LOPES, 2018, p. 145).

Os alunos PAEE, inseridos hoje nas escolas, fazem emergir a necessidade de um trabalho articulado e compromissado entre o professor do AEE, o professor da sala regular e também o PAE, uma vez que a presença deste último no cotidiano da sala de aula, conforme trazido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), não traz garantia de direitos para os estudantes:

por isso, a garantia de um profissional de apoio em sala de aula não está diretamente relacionada com o acesso ao conhecimento e aprendizagem do aluno. A intervenção e o trabalho em parceria do professor de Educação Especial e outros profissionais especializados com o professor da sala de aula, sim, é de fundamental importância para o desempenho acadêmico desses estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 43).

Como já foi salientado no decorrer desta pesquisa, há vários questionamentos a serem feitos com relação à nomenclatura, atribuições, planejamento e execução das atividades para os estudantes PAEE. Merece destaque o fato do PAE ficar somente auxiliando um estudante, pois, na perspectiva de Giancreco (2010), este profissional deve apoiar a classe de forma generalizada, ou seja, sua ajuda pode se estender a todos. Esse profissional pode auxiliar no prosseguimento das mediações durante as atividades que os professores oferecem a todos os alunos e também socializar suas percepções para o professor da sala regular e para o professor de Educação Especial.

Tanto no estudo de Martins (2011) quanto nos estudos de Leal (2018), Lopes (2018) e Xavier (2019), constatou-se a necessidade de oferta de formação para o PAE, bem como supervisão, acompanhamento e orientação

por outros profissionais, para que haja um melhor desempenho desses atores nas escolas regulares de ensino junto aos estudantes PAEE.

O profissional de apoio deve também perceber e entender que o principal objetivo de sua função é que os alunos PAEE tenham autonomia e confiança para que o auxílio oferecido seja gradativamente suprimido, afinal, a finalidade deste profissional é que ele seja transitório (salvo exceção dos estudantes que necessitam de apoio permanente).



## CAPÍTULO 2

### A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PAE

A competência para legislar sobre os profissionais de apoio se dá pelo fato de que os Estados e o Distrito Federal do Brasil nomearam este profissional de maneiras diferentes, bem como as funções, salários, carga horária, que são divergentes da LBI. Em alguns locais entendem que esse profissional pode executar funções que são de auxílio na locomoção, higiene e alimentação de estudantes PAEE e outros asseveram que a função da docência pode estar relacionada às suas atribuições.

Para Cabral, Orlando e Meletti (2020), existem elementos muito importantes que compõem a legislação brasileira educacional e que são responsáveis por moldar as políticas públicas nessa área: a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Salienta-se que esta última possui *status* de Emenda Constitucional.

No Brasil, o federalismo derivou da separação de um Estado único com a transformação das províncias em estados-membros. Deste modo, como destaca Torres (2021), em seu artigo intitulado “A divisão da competência legislativa entre os entes federados”, os poderes de um Estado unitário foram distribuídos entre seus entes federados a fim de encontrar a diversidade. Assim, o federalismo do Brasil é conhecido como “federalismo de desagregação” ou “federalismo devolutivo”, no qual a Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988) veio para restabelecer o Estado Federal brasileiro após um longo período de ditadura. A lei magna, porém, o estruturou de maneira equilibrada, conferindo autonomia aos Estados federados e promovendo a repartição de competências administrativas, tributárias e legislativas.

É importante ressaltar que o princípio básico da repartição de competências (administrativa e legislativa) é o da predominância do interesse, ou seja: compete à União as matérias de relevância geral; aos Estados cabem as matérias de interesse regional e aos Municípios competem os assuntos de abrangência local. O Distrito Federal, por conseguinte, acumula as matérias de interesse regional e local (SILVA, 2013, p. 482). Esse foi o critério utilizado pela Constituição Federal atual para fixar a repartição de competências no Estado Federal brasileiro, estabelecendo no artigo 22 que

competem privativamente à União legislar sobre “XXIV - diretrizes e bases da educação nacional” e no parágrafo único declara que “a lei complementar poderá autorizar os estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo” (BRASIL, 1988).

Os artigos e incisos supracitados asseguram que algumas matérias podem ser regulamentadas por outros entes federativos, já que, de acordo com a regra prevista no parágrafo único do artigo em destaque, a União pode, por meio de Lei Complementar, autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas dessas matérias. Também não se pode deixar de citar a competência concorrente no que tange à Educação e à pessoa com deficiência conforme tratado na Constituição Federal vigente quando esta determina em seu artigo 24, inciso IX, que “competem à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar, concorrentemente, sobre educação, cultura, ensino e desporto” (BRASIL, 1988); e, ainda, em seu artigo 208, item III, que versa sobre a escolarização desse público a ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 24 da CF (BRASIL, 1988) que disciplina em seu inciso IX sobre a competência concorrente, estabelece que a União pode legislar sobre as normas gerais e os Estados e o Distrito Federal podem complementar a legislação federal de forma suplementar sobre matérias como educação, ensino e desporto. No entanto, na ausência da lei federal, os Estados legislam; porém, quando ela entra em vigor, ficará suspensa. Quanto aos municípios, sua competência é chamada “genérica” e “suplementar” – tanto à federal quanto à estadual –, e cabe a eles, tal como estabelecido no artigo 21 (BRASIL, 1988), disciplinar o ensino da Educação Infantil e Fundamental e, aos Estados e Distrito Federal, fica a responsabilidade pelo Ensino Fundamental e o Médio.

Retomando-se a discussão acerca dos PAEs, observa-se que estão há algum tempo inseridos dentro das escolas. De acordo com o site do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) foi instituída pela Portaria ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, e pelo Projeto de Lei do Senado nº 278, de 2016 (que altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino), tendo por objetivo identificar as ocupações no mercado de trabalho para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares (BRASIL, 2002). Tal norma utiliza a nomenclatura “cuidador”, no sentido amplo, para definir que a atuação desse profissional é direcionada às pessoas idosas e dependentes, animais, idosos, e, no âmbito da saúde, como cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos:

Cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida (CBO, 2002, s/p).

Como destacado acima, dentre as funções deste profissional está a alimentação e higiene, ambas contempladas nas atribuições dos PAEs no contexto da lei. Sobre isso, Silva (2018) compreende que a CBO tem por função identificar as ocupações no mercado de trabalho para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares, mas não o papel de definir este profissional como sendo da área educacional, pois este presta a função de apoio. Portanto, os cuidadores atuantes na escola não são amparados sob a luz da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT tendo em vista que não têm sua ocupação respaldada enquanto profissão.

É válido esclarecer que a CBO tem o reconhecimento no sentido classificatório da existência de determinada ocupação e não da sua regulamentação pois esta é realizada por lei e que cuja apreciação ocorre pelo Congresso Nacional por meio de seus deputados e senadores e submetida à sanção do Presidente da República.

A Portaria/MTP nº 671, de 8 de novembro de 2021, regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. No artigo 180, § 2º, determina que a CBO é utilizada nos registros administrativos para fins classificatórios e sem efeitos de regulamentação profissional. É acrescentado ainda, no §3º, que a inclusão de uma ocupação na CBO não implica em regulamentação da referida profissão, dado que, de acordo com Di Pietro (2018), a portaria é “uma forma de que se reveste os atos, gerais ou individuais, emanados de autoridades outras que não o Chefe do Executivo” (DI PIETRO, 2018, p. 315).

Entende-se, desse modo, que é um ato administrativo advindo de autoridade pública, que engloba instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência. Logo, todo ato praticado no exercício da função administrativa é um ato da Administração.

Diante do exposto, observa-se que os cuidadores (nomenclatura utilizada pela CBO) ou os PAEs não estão respaldados enquanto profissionais de acordo com o ordenamento jurídico trabalhista brasileiro, mesmo a LBI (BRASIL, 2015) especificando que possuem nomenclatura, funções e atribuições.



## CAPÍTULO 3

### OS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL

Piovezan (2022) traz em seu estudo que, diante do processo de escolarização dos estudantes PAEE, o PAE encontra-se descrito na LBI e está inserido no ambiente escolar, dando suporte nas atividades que envolvem alimentação, higiene e locomoção. A pesquisa descreveu e analisou como as redes de ensino estão regulamentando a contratação desses profissionais, considerando as atribuições regulamentadas, os cargos, funções e as condições de trabalho.

O método utilizado na pesquisa foi a análise documental, sendo a coleta de dados realizada em dois momentos. A primeira etapa foi a procura dos sítios das Secretarias de Educação e/ou de Educação Especial para investigar se estas faziam menção aos profissionais de apoio. Quanto à segunda, a análise de dados, ocorreu em duas etapas: a primeira, a seleção e organização do material; e, a segunda, a categorização dos dados que foram divididos em dois eixos: Plano Estadual de Educação (PEE) (Vigência, Estado e Nomenclatura utilizada) e Processos seletivos (formas de contratação, nomenclatura, regime contratual, formação exigida, salário e demais benefícios, jornada de trabalho e funções atribuídas - atribuições para o cargo e requisitos).

No que se refere aos resultados, estes indicam que as legislações não são uniformes, pois nomeiam esses profissionais de diferentes formas, ainda que suas atribuições sejam semelhantes, mostrando a urgência de discussão a respeito dos critérios de seleção desses profissionais em consenso com os estudos assinalados na pesquisa.

Em relação à nomenclatura utilizada nos estados, foram observadas uma grande variedade de nomenclaturas que fazem referência aos profissionais de apoio, bem como as normas infralegais que disciplinam o assunto, permitindo-nos identificar a falta de regulamentação dos Estados e do Distrito Federal em relação a esse assunto. Neste quesito, o que foi encontrado se assemelha aos estudos de Burchert (2018), que observou também que Estados e cidades nomeiam o apoio de acordo com sua necessidade, demanda e concepção de inclusão implícita.



Outro fator de destaque é que para os Estados de Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí e São Paulo não foram localizados documentos que fizessem menção sobre a pesquisa, subentendendo-se que esses profissionais não apareceram na busca realizada. Verificou-se também que a maioria dos Estados elaborou seus respectivos planos após a publicação da LBI (BRASIL, 2015), com exceção de MA, MS, RO, RR. Nesse sentido, acredita-se que a relação da nomenclatura dos planos pode indicar referência à própria LBI (BRASIL, 2015). Com base nos estudos existentes sobre os PEE, observa-se que a preocupação esteve pautada em examinar a problemática da participação sociopolítica na sua elaboração, ou seja, suas vigências, e também as nomenclaturas observadas a seguir.

### 3.1 PEE e nomenclaturas utilizadas

A procura pelos PEEs se deu porque nas legislações estaduais e do DF foram encontrados documentos que faziam referência à Educação Especial e que poderiam mencionar os serviços constantes de apoio, bem como no tocante à vigência de tais planos e se estes poderiam indicar algum fato relevante para a pesquisa. No que tange esse assunto, Souza e Menezes (2017) pontuam que:

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (SOUZA; MENDES, 2017, p. 3).

Objetivando identificar a nomenclatura utilizada para designar os PAEs, observou-se nos PEEs que, para justificar a existência destes profissionais, os Estados se baseiam na Meta 04 da PNE (BRASIL, 2014a), que assegura:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Para atender essa meta, os Estados e o DF delimitaram estratégias e criaram nomenclaturas aos PAEs, conforme demonstrado no quadro a seguir: é válido salientar que no PEE do Estado do AC apareceram três nomenclaturas diferentes, sendo: mediadores, auxiliares educacionais e assistente educacional.

## Estratégias:

4.3. desenvolver, até o final do primeiro ano de vigência deste plano, programa de formação continuada (*stricto sensu* e *lato sensu*) para docentes, equipe gestora, profissionais não docentes e outros profissionais que prestam serviços de apoio, tais como mediadores e auxiliares educacionais das escolas regulares, em especial as contempladas com sala de recursos multifuncionais, bem como dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e Núcleos de Apoio Pedagógico e seus respectivos profissionais;

4.11. assegurar política de formação e acompanhamento dos tradutores/intérpretes de Libras, instrutor de Libras surdo, professor ouvinte bilíngue, professores de Libras, professores mediadores, professores de atendimento educacional especializado, assistente educacional, professor braillista, professores de ensino de Libras e do ensino da língua portuguesa como segunda língua, nas salas de recurso e nas salas inclusivas para alunos surdos (ACRE, 2015, p. 16).

Sobre os dois primeiros nomes, lança-se a presente indagação: qual será o objetivo de nomear esses profissionais de diferentes maneiras já que ambos aparecem como serviços de apoio? No tocante à terceira nomenclatura “assistente educacional”, a Instrução Normativa nº 001 de 30 de janeiro de 2018, dispõe no artigo 5º que o sistema de ensino deve garantir, para os profissionais assinalados anteriormente, o assistente educacional. Além disso, declara que o profissional deve ter formação mínima de nível médio e cursos de formação específica que o habilitem para o exercício de suas atribuições (ACRE, 2018); e complementa, em seu artigo 17, que:

Art. 17 - Para a solicitação de profissionais da educação especial, a escola deve observar as seguintes orientações:

V - Assistente Educacional - A necessidade desse profissional surge quando o estudante apresentar dificuldades em realizar o registro das atividades escolares, a higiene, a locomoção e a alimentação com autonomia e independência (ACRE, 2018, p. 09).

Conforme estabelece a referida Instrução, esse foi o nome utilizado para o cargo descrito para as funções do profissional de apoio à inclusão escolar – o qual faz referência ao profissional de apoio disposto na LBI (BRASIL, 2015).

Nos Estados de AL, AM, ES, MS, MG, PA, PR, PE, PI e RN, a nomenclatura atribuída foi “profissionais de apoio” ou “auxiliares”, indicando a necessidade de ampliação de serviços de apoio nas escolas regulares. Os mesmos termos aparecem nos Estados da PB, RS, SP e SE, acrescidos de

“vida escolar”, e são usados para definir aqueles que prestarão atendimento às demandas dos alunos PAEE. No caso dos monitores escolares da Educação Inclusiva, com a criação de cargos no quadro de servidores técnicos e a exigência de formação mínima (curso técnico nas áreas educacionais), os cuidadores e atendentes pessoais foram observados também como suporte às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Alguns Estados chamam atenção: em GO, no PEE, aparece “professor de apoio”, o que suscita a seguinte indagação: será que, neste documento, este profissional tinha as mesmas atribuições dos PAEs? Ou as desempenhava e assumia também aquelas de cunho pedagógico? Ou somente era responsável por esta última? A respeito disso, o documento estadual, intitulado “Diretrizes operacionais da rede pública estadual na educação de Goiás 2020-2022” (GOIÁS, 2020), contempla o profissional de apoio escolar como “Higienizador”, e assim se apresenta: “Descrição sumária das atividades: Cuidar de Pessoas com Deficiência”. Estabelecendo quem é esse profissional ao determinar que sua função é a de auxiliar o estudante com dificuldade ou limitação na locomoção, higienização pessoal e na alimentação, principalmente nos intervalos escolares, incluindo recreios e eventos extraclasse (GOIÁS, 2020).

No Estado do AP, a nomenclatura utilizada foi “pessoal de apoio”.

5.11- Ampliar, por meio de concurso público, o quadro de profissionais da educação responsável pelo atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, tais como: docente do AEE; docente de LIBRAS, prioritariamente surdo; docente bilíngue; tradutor e intérprete de LIBRAS; guia-intérprete para surdos-cegos, além de pessoal de apoio (AMAPÁ, 2015, p. 7, grifo nosso).

Na BA, encontra-se “pessoal de apoio” ou “auxiliares”.

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; 4.12) estruturar, até o fim do quinto ano de vigência do PEE-BA, a ampliação das equipes de profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, com professores, pessoal de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, a fim de estruturar o serviço de Educação Especial nas escolas, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudante(...) (BAHIA, 2016, p. 17-18, grifo nosso).

O Estado do CE traz em seu documento o termo cuidador:

4.22. aprovar Lei Estadual, dentro de até 1 (um) ano após a publicação desta Lei, criando e regulamentando a função do(a) cuidador (a) para alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento (...) (CEARÁ, 2016, p. 6, grifo nosso).

O mesmo se refere ao Estado do MA:

4.23 Criar as categorias profissionais de cuidador, professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE e Professor Mediador para AEE de Altas Habilidades ou Superdotação (...) (MARANHÃO, 2014, p. 16, grifo nosso).

E ainda SC também contempla o termo “cuidador”:

4.13 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes público da educação especial, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, escolas e serviços especializados, públicas ou conveniadas, segundo professor de turma, cuidadores, professores de áreas específicas, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras e professores bilíngues (SANTA CATARINA, 2015, p. 11, grifo nosso).

No Estado de RO, utilizou-se o termo “cuidador” ou “tutor”, conforme mostrado abaixo:

4.10- garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a contratação de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio: cuidador, tutores, professor auxiliar de sala comum, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues (RONDÔNIA, 2015, p. 94, grifo nosso).

O Estado de RR adota o nome “cuidador educacional”

7. EDUCAÇÃO ESPECIAL 7.1 Estratégias 15. normatizar as funções de tradutor/intérprete de Libras, guia-intérprete e do cuidador educacional para auxiliar alunos nas atividades didáticos pedagógicos, de higiene, alimentação e locomoção no cotidiano escolar e outras que tiverem necessidade de apoio constante (RORAIMA, 2015, p. 37, grifo nosso).

Em relação ao DF tem-se “monitor”:

4.4 – Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de avaliação multidisciplinar e escolarização dos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de técnicos em gestão educacional na especialidade monitor, intérpretes educacionais de Língua Brasileira de Sinais – Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 22, grifo nosso).

No tocante ao Estado do MT, utilizou-se “monitor” ou “cuidador”:

4.13. Garantir, capacitar e disponibilizar monitor ou cuidador para os estudantes com necessidades de apoio nas atividades de higienização, alimentação e locomoção entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (MATO GROSSO, 2021, p. 7, grifo nosso).

Conforme observou-se sobre a diversidade de nomenclaturas existentes no Brasil, Lopes (2018) demonstrou em sua pesquisa que encontrou nomenclaturas variadas sobre esse profissional, assemelhando-se em alguns locais e realidades e em outras exercendo funções diversas, de acordo com a realidade de cada município analisado, bem como conhecer o contexto da Educação Especial de cada uma das cidades pesquisadas para melhor entender o resultado da pesquisa. Agrelos (2021) traz o aspecto temporal sobre os serviços de apoio em sala de aula comum, salientando que os textos políticos deste período trouxeram disposições vagas de serviços de apoio que mais se assemelham a cuidadores, a quem não compete qualquer atribuição inerente à educação formal dos alunos por eles atendidos.

Em suma, verificou-se que todos os PEEs faziam menção à Educação Especial e nomeavam os profissionais de apoio de diferentes maneiras: no AC: assistente educacional; AL, AM, ES, MS, MG, PA, PR, PE, RN: profissionais de apoio ou auxiliares; AP: pessoal de apoio; BA: pessoal de apoio ou auxiliares. Em relação aos Estados do CE, MA, SC: cuidador; sendo que, no Estado do CE, o termo foi para designar os profissionais de apoio, como os psicopedagogos e psicólogos (profissões já estabelecidas). No DF: Monitor; MT: Monitor ou Cuidador; PB: Profissionais de apoio ou auxiliares da vida escolar. Os Estados do PI e TO: profissional de apoio.

No PEE pertencente ao RS, surgem, em momentos diversos no documento, os termos: profissionais de apoio e/ou monitor; profissionais de apoio ou auxiliares e os monitores escolares da Educação Inclusiva. Em RO: profissionais de apoio: cuidador, tutores; RR: cuidador educacional; SP: profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores; no Estado de SE: profissionais de apoio e/ou auxiliares e atendente pessoal.

Dois estados merecem destaque nestas constatações: o RJ (em que não foi encontrado nenhuma nomenclatura que se referisse aos profissionais de apoio); e o Estado de GO (o qual fez menção aos professores de

apoio). Sobre esta nomenclatura, os estudos de Lopes (2018) deixam evidente que o professor de apoio é um profissional com formação acadêmica – de preferência em Educação Especial –, que auxilia o professor da sala regular no planejamento e também no ensino, e também com os demais profissionais na escola, incluindo os PAEs.

Desta forma, diante da diversidade de termos que fazem referência aos profissionais citados, tendo como destaque o que preconiza a LBI quanto às suas funções (higiene, alimentação e locomoção) (BRASIL, 2015), fica claro que a grande quantidade de nomes pode caracterizar a falta de uniformidade por parte do Estado em definir de maneira concisa quem são esses profissionais. Sobre as estratégias identificadas, é importante observar que nos PEEs dos Estados analisados todos mencionam que o PAE deve realizar atividades de locomoção, higiene e alimentação das crianças PAEE, conforme determinado pela LBI (BRASIL, 2015).

### 3.2 Processos Seletivos e formas de contratação

No tocante às formas de contratação dos PAEs, em 12 Estados foram encontrados processos seletivos em sites dos governos estaduais (AC, AL, AP, AM, ES, GO, PE, PR, RO, RR, RS e SE); sendo que no Estado de RO foi encontrado em site privado concurso público e processos seletivo e, em 04 estados (CE, DF, RN e TO), não foram localizados quaisquer tipos de processo seletivo ou concurso público. Nesta busca, chamou-nos a atenção os resultados encontrados em relação aos estados do RJ e SP em que os contratos foram firmados entre os governos estaduais e empresas privadas para a contratação de funcionários terceirizados, e o Estado do Pará, no qual se encontrou contrato de estagiário<sup>2</sup>.

As formas de contratação mais evidentes foram os processos seletivos ou outros meios de contratação, para isso, foram observados três aspectos: a nomenclatura, se as atribuições que aparecem nos documentos são o que estão na LBI (BRASIL, 2015) – ou seja, locomoção, higiene e alimentação –; e que os processos se deram a partir do ano de 2015. No que diz respeito a este aspecto, ressalta-se que foi um ponto determinante para a pesquisa, pois, dos 26 Estados e o DF, os que apareceram com processos seletivos contemplando foram: AP, AM, AL, AC, ES, GO, PA, PR, PE, RS, RO, RR e SE.

---

2 Piovezan (2022, p. 70).

**Quadro 1 - Formas de contratação**

Estado	Formas de contratação
AC, AL, AP, AM, ES, GO, PR, PE, RS, RO, RR e SE.	Processos Seletivos estaduais.
PA	Processo Seletivo Simplificado Estadual para Estagiários.
PB	Constam o Edital de Seleção Pública Estadual e processos seletivos municipais objetivando a contratação para a Gestão Pactuada das ações e serviços de apoio escolar em unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia, especificadas neste edital e seus anexos.
RJ e SP	Contrato de prestação de serviços com a empresa Adeso (RJ) e contrato de prestação de serviços com a empresa Assej - Associação Educacional da Juventude de Santa Rita do Passa Quatro.
BA, MA, MT, MS, MG, PI e SC	Processos Seletivos Municipais.

**Fonte:** Piovezan (2022).

De acordo com o quadro acima, 12 Estados fizeram suas formas de contratação por meio de processo seletivo. Esse mecanismo de seleção é previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) no art. 37, o qual assevera: “IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988).

Em relação às formas de ingresso no serviço público, observou-se que estes variam de acordo com as estruturas de admissão seguindo critérios específicos, tal como representado no quadro anterior. Doze Estados fizeram suas formas de contratação por meio de processo seletivo. Esse mecanismo de seleção é previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 37, o qual assevera: “IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988).

Para Lopes (2018), é preciso que sejam discutidas e revistas as definições sobre esses profissionais bem como as formas de recrutamento para seu ingresso, dispondo-se de critérios responsáveis visto que a escolha deles está diretamente ligada à qualidade da atuação. Sobre o assunto, Xavier (2019), em seu estudo sobre a prática de profissionais de apoio a alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife, alerta para o pouco caso da prefeitura no que tange a contratação de profissionais, pois, os mesmos não têm suporte, tão pouco conhecimentos gerais e específicos necessários para trabalharem com os estudantes PAEE.

Quanto ao Estado de GO, apareceu a palavra “modulação”. Ela é definida segundo o site da Secretaria Estadual de Educação do Estado de GO

por meio do documento intitulado “Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022” e é conceituada como sendo um:

procedimento técnico da SEDUC que determina a lotação do professor e do agente administrativo educacional nos órgãos centralizados: Gabinete do (a) Secretário(a), Subsecretarias, Superintendências, Gerências, Coordenações Regionais e Unidades Escolares da Rede de Educação Básica, com sua respectiva carga horária, efetuando a inclusão, manutenção e alterações na folha de pagamento da SEDUC que é alimentada, mensalmente, pela frequência que assegura a remuneração do quadro de pessoal, garantindo os direitos trabalhistas previstos na legislação vigente (GOIÁS, 2020, p. 250).

Entendeu-se por “modulação” uma atividade direcionada para a criação de parâmetros que é de incumbência da escola, realizada pela Secretaria de Estado de Educação- SIGE - Sistema de Gestão Escolar do Estado de Goiás (SIGE) para informar ao servidor a função que irá exercer no ano letivo ativo. Essa informação é utilizada em várias outras atividades no sistema.

O processo seletivo estadual para a contratação de estagiário foi verificado no Estado do PA, e objetivava a contratação de estagiários para atuar como apoio escolar aos estudantes PAEE. O contrato de estágio é determinado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, artigo 1º, que o define como:

o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008).

Deste modo, o principal propósito dele é vincular o que é ensinado em sala de aula e desenvolver novas habilidades e competências com a experiência adquirida. Porém, podem haver pontos negativos como atrasos de salários e vales-transportes, excesso de trabalho e realização de competências que seriam pertinentes aos funcionários de carreira e não ao estagiário. Também é necessário indicar que a função não prepara para a atuação como professor e não deve ser objeto de estágio.

Bezerra (2020) ressalta em seu estudo que na rede pública há uma grande variedade de nomes que são atribuídos aos profissionais de apoio, porém observou que não houve uniformidade quanto à formação exigida, às atribuições e carreira desse profissional, que, em diversas localidades, foi e ainda é contratado como estagiário de cursos de licenciatura, especialmente do curso de Pedagogia, sujeito à lei do estágio que em seu parágrafo 2º dispõe:



§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008b, on-line).

A autora faz ainda, dois apontamentos; sobre o termo “profissional” descrito acima, entendendo como o estudante em formação, colocado para desempenhar o papel de um professor já formado e especialista no assunto e também referente à questão contratual, que na maioria das vezes não acontece de forma direta com a rede pública de ensino, e sim através de instituição intermediária, especializada no recrutamento de estagiários (BEZERRA, 2020, pág. 677-678).

No Estado da PB, foi encontrada, além dos processos seletivos municipais, a seleção pública para contratação para a Gestão Pactuada das ações e serviços de apoio escolar em unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia, especificadas no edital e seus anexos. Segundo Di Pietro (2018):

O contrato de gestão tem sido utilizado como forma de ajuste entre, de um lado, a Administração Pública Direta e, de outro, entidades da Administração Indireta ou entidades privadas que atuam paralelamente ao Estado e que poderiam ser enquadradas, por suas características, como entidades paraestatais (p. 428).

Almeida (2015) esclarece que este tipo de contrato é um instrumento utilizado para estabelecer objetivos, metas e prazos estratégicos a serem cumpridos pelas instituições que celebram esse tipo de compromisso. Tem como finalidade disponibilizar indicadores que permitam avaliar o desempenho dessas instituições na consecução dos compromissos, pactuados de forma a descentralizar as atividades do Estado.

Os Estados do RJ e de SP firmaram contrato de prestação de serviços com as empresas Associação para Desenvolvimento Social, Educacional, Cultura e de Apoio à Inclusão, Acessibilidade e Diferença (ADESO) e Associação Educacional da Juventude de Santa Rita do Passa Quatro (ASSEJ), terceirizando os profissionais de apoio que atuavam com os estudantes PAEE de suas redes.

A terceirização, na perspectiva de Campos (2018), é uma relação em que o trabalhador labora prestando seus serviços para uma empresa denominada de “contratante”, sendo que todos os direitos e garantias relacionados ao seu trabalho estão ligados à outra intermediária, denominada “contratada”. No caso desses dois Estados, eles contrataram uma empresa para prestar o serviço dos profissionais de apoio e, com isso, os funcionários respondem a essa empresa diretamente e não aos Estados.

Nesse sentido, salienta-se que vários desafios podem advir deste tipo de contratação uma vez que ele é benéfico para o Estado por causa da diminuição de riscos com custos (direitos trabalhistas, indenizações). Mas, para o profissional de apoio, há a possibilidade de exercer outras funções diversas do que foi estipulado e as relações de trabalho e o vínculo entre eles em uma unidade de ensino podem ficar fragilizadas diante da alta rotatividade.

A contratação destes profissionais por concurso público, a melhoria significativa da infraestrutura nas escolas e sua valorização são garantias efetivas para não haver a precarização do funcionalismo público e não deixar a educação pública para outros setores. Agrelos (2021) destaca que a ausência dessa forma de contratação para os profissionais que atuam nos serviços de apoio pode ser um favorecedor da precarização da mão de obra desses agentes.

No Estado do PA, identificou-se que a contratação ocorreu através de processo seletivo simplificado estadual para estagiários – o que merece destaque pois se trata de um serviço terceirizado, ou seja, um tipo de contrato feito por uma empresa intermediária e não por um contrato direto com a administração pública.

Bezerra (2021) sinaliza que o estagiário se encontra sob a proteção da lei do estágio e seu contrato expira em dois anos, ou seja, é por prazo determinado, o que implica em descontinuidade do serviço público. Além disso, este trabalhador vive ainda uma multiplicidade de funções que acabam por implicar na descontinuidade do serviço público uma vez que pode estar exercendo as funções de um profissional de apoio, ser considerado um trabalhador terceirizado e mais: acabar desempenhando tarefas de cunho pedagógico, prejudicando seu aprendizado (BEZERRA, 2021). Sendo assim, verifica-se que a precariedade dessa condição afeta diretamente a escola, que tem de lidar com a alta rotatividade desses profissionais e os diversos desafios impostos no tocante ao processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE.

### 3.3 Nomenclatura utilizada nos processos seletivos

Foram identificadas várias nomenclaturas sobre os profissionais de apoio que aparecem conforme posto na legislação brasileira<sup>3</sup>. Atualmente, é utilizada a nomenclatura “profissional de apoio” para designar o responsável pelo suporte na alimentação, higiene e locomoção dos estudantes PAEE (BRASIL, 2015):

Em seu estudo, Fonseca (2016) explicita que é importante entender a realidade retratada sobre os profissionais de apoio (visto a quantidade considerável de nomenclaturas) na escola para que se possa abranger três fato-

<sup>3</sup> Resolução nº 2/2001, Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução nº 4/2009, Nota técnica 19/2010, Lei nº 12.764/2012 e Lei 13.146/2015.

res: demanda desse profissional, responsabilidade do mesmo e a multiplicidade de atuação (atuações). No mesmo viés, Lopes (2018) também pontua que é fundamental identificar e compreender qual o contexto da Educação Especial de cada lugar tendo em vista que, pelo próprio processo histórico que os Estados e o Brasil passaram (e ainda passam), e com o movimento de luta e afirmação dos estudantes PAEE para estarem efetivamente na escola regular, tais fatores têm estreita relação com as concepções que envolvem os termos utilizados – não só com relação a estes profissionais, mas também com a própria área da Educação Especial.

Como já mencionado anteriormente, os Estados em seus PEEs também se utilizaram de nomenclaturas diferentes. No entanto, em sua maioria, apareceram os termos “profissionais de apoio ou auxiliares” que parecem indicar uma forma mais generalizada da profissão. No que compete às formas de contratação, ou seja, nos processos seletivos, dos 16 Estados analisados que apresentaram processos seletivos estaduais, 12 deles fizeram processos seletivos estaduais: AC, AL, AP, AM, ES, GO, PR, PE, RS, RO, RR e SE. O Estado do PA realizou processo seletivo para a contratação de estagiários para exercerem, dentre outras atribuições, tarefas de higiene, alimentação e locomoção. Já o Estado da PB fez o contrato por meio da gestão pactuada das ações e serviços de apoio escolar em unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia, e também postulou as mesmas atribuições que o PA.

Outros Estados como RJ e SP celebraram contratos terceirizados de prestação de serviços para o cargo de profissionais de apoio e determinaram as mesmas funções que as estabelecidas pela LBI (BRASIL, 2015), ou seja, apoio nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Nesses casos, Lopes (2018) propõe que sejam revistas essas formas de seleção para que haja uma melhor qualidade na contratação daqueles que assumirão tais responsabilidades.

Assim, Fonseca (201) argumenta que a legislação brasileira não apresentou questões de natureza pontual quanto ao fazer desse profissional, sua formação, ou a forma que deveria ocorrer o serviço, omitindo quem seria esse profissional na Educação Especial e conseqüentemente na educação brasileira.

### 3.4 Salário

Para a análise da remuneração paga a este profissional, foi realizado um comparativo com base nos valores dos salários mínimos nacionais de 2017 até 2021 (jornada de 40 horas semanais). No período em destaque, ocorreram processos seletivos, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Salário

Estado	Salário (R\$)	Base Anual Salário	Salário Mínimo do Ano Base (R\$)	Número de Salários Mínimos
AC	998,00	2017	937,00	1,065
AL	998,00	2020	1.045,00	0,955
AP	1472,70	2019	998,00	1,476
ES	1.385,33	2020	1.045,00	1,326
GO	937,00	2017	937,00	1
PA	568,15	2020	1.045,00	0,544
PR	1.015,90	2019	998,00	1,018
PE	1.500,00	2021	1.100,00	1,364
RJ	1.237,33	2019	998,00	1,24
RO	1.270,06	2019	998,00	1,273
RR	1.200,00	2019	998,00	1,202
SE	965,00	2018	954,00	1,012

Fonte: Piovezan (2022).

Em 2020, o salário mínimo estava em R\$ 1.039,00 e depois passou para R\$ 1.045,00 de acordo com a Lei nº 14.013, de 10 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b). Já no ano de 2021, este valor foi para R\$ 1.100,00. Verifica-se que, mesmo com o decorrer dos anos, a remuneração destes profissionais não passou de um salário mínimo, oferecendo-nos indícios de uma grande desvalorização salarial para o cargo em si e o consequente sucateamento da função – já que se sabe que a qualidade do trabalho está intimamente relacionada à remuneração obtida.

Martins (2011) investigou aspectos inerentes à atuação do profissional de apoio nos municípios de Florianópolis e São José (denominações, remuneração, atribuições) por meio da realização de entrevista e análise de documentos referentes às políticas nacionais e municipais da Educação Especial. Dentre os resultados obtidos, destacou-se o fator salarial, que apareceu de modo significativo nas falas dos entrevistados como elemento desvalorizador:

A remuneração dos profissionais de apoio foi considerada pelos entrevistados, em ambos os municípios, como mais uma das formas de desvalorização profissional. Os próprios profissionais consideram a remuneração recebida como extremamente baixa, o não recebimento dos 40% de regência de classe é considerado injusto por parte dos auxiliares de ensino de Educação Especial no município de Florianópolis, já que trabalham com a mesma carga horária do professor regente de classe, sendo que em alguns casos precisam acompanhar

a criança nos momentos do recreio para auxílio à locomoção, alimentação e higiene (MARTINS, 2011, p. 94).

Além disso, a autora destaca que nos municípios nos quais se realizou a pesquisa, a precarização do trabalho no contexto escolar foi bastante evidente e envolveu (e ainda envolve), múltiplos fatores que a acentuam:

ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, sobrecarga de trabalho ocasionado pelo número insuficiente de profissionais contratados para atuarem nas escolas, ausência de formação específica para atuar no cargo, baixa remuneração, ausência de espaços adaptados ao atendimento dos sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares (MARTINS, 2011, p. 148).

No contexto das mudanças políticas que envolvem de modo direto a composição e as concepções que orientam os dispositivos legais, Garcia (2017) destaca a alteração da perspectiva de apoio, complementação e suplementação e, até mesmo, a substituição à educação comum proposta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação (BRASIL, 2001), para a ênfase direta determinada pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a) no ato de complementar e suplementar o ensino regular.

Como uma das consequências dessa alteração, ocorreu a redefinição da função de apoio devido à remoção do conteúdo pedagógico que a subsidiava, ou seja, de um cargo que deveria possuir caráter especializado, passou-se para a realização de atribuições envolvendo, essencialmente, atividades de vida diária, tais como o cuidado, higiene e alimentação. De acordo com Garcia (2017), essa mudança representa visivelmente a "(...) relação com as políticas de gestão escolar presididas pela racionalidade do custo/benefício" (p. 48).

Nesse sentido, os apontamentos tecidos nos dois estudos fundamentam a explicação para a razão do sucateamento que tem permeado a remuneração dos PAIEs, sugerindo a dominação, cada vez mais crescente, da lógica do capital sobre a Educação: fazer mais com menos. Assim, como fruto destas reflexões, é admissível questionarmos-nos: "Até que ponto o projeto de precarização da Educação Especial pode alcançar e nos fazer caminhar para níveis cada vez mais altos de desvalorização profissional?".

### 3.5 Demais benefícios

Os Estados que apresentaram benefícios para os profissionais são: ES, com o auxílio alimentação no valor de R\$ 225,00 (trabalho em tempo parcial ou auxílio alimentação de R\$ 300,00 para trabalhar em escolas de tempo integral, com jornada de quarenta horas); PR: foi encontrada a parcela com-

plementar de R\$ 207,29 mais vale-alimentação de R\$ 106,86 para vencimento igual ou menor que dois salários mínimos e auxílio-transporte de R\$ 166,63 (mediante acompanhamento da observação de que o valor poderia ser reajustado por Decreto Governamental de acordo com a legislação vigente); no Estado do RJ, R\$ 18,50/dia de vale refeição, R\$ 132,24 de vale transporte para quem trabalha 20 horas semanais e R\$ 21,00/dia de vale refeição e R\$ 132,24 de vale transporte para quem trabalha 40 horas mensais.

Deste modo, nos processos seletivos estaduais observou-se que em 12 Estados não houve qualquer tipo de benefício para os profissionais, sendo apenas identificados quatro Estados que forneceram, alguns deles, como gratificação, vale refeição e vale transporte. Verificou-se que a falta de benefícios pode ser um indicador que promove com que o profissional se sinta desvalorizado, não só perante a ele, mas também aos demais profissionais da escola, acarretando alta rotatividade dentro das escolas.

### 3.6 Jornada de Trabalho

Com relação à jornada de trabalho, notou-se ser variável, ficando entre 20 e 40 horas semanais. Dos Estados, os que fizeram os processos seletivos com 20 horas foram: AL, AM, PA, RJ (meio período); com 30 horas: ES (escolas de tempo parcial) e SE. Os Estados do AC, AP, ES (escolas de tempo integral) e GO, PR, PE, RJ (tempo integral), RS, RO e RR, com 40 horas.

Silva (2018) descreve em sua pesquisa sobre o grau de formação bem como sobre a carga horária dos profissionais de apoio na Seara Municipal. Entretanto, esse pesquisador aponta que alguns Estados estabelecem o ensino médio para contratar esses profissionais, que acabam tendo que trabalhar em dois turnos, pois, como não possuem um piso salarial fixo, precisam atuar nos dois horários para obter um salário mínimo. O autor, ainda comenta que, sem formação mínima necessária para o trabalho e uma categoria profissional que os acolha, a consequência para tais profissionais é o abandono da função frente à desvalorização e a falta de condições salariais e trabalhistas mais promissoras.

### 3.7 Formação Exigida

Foram observados processos seletivos de 16 Estados, sendo que, destes, dez exigiram como formação Ensino Médio completo (AC, AL, AP, ES, PA, PB, PE, RS, RO e RR), podendo sugerir-lo como cuidador. No Estado do AM, a formação exigida foi graduação em licenciatura plena em qualquer área de conhecimento, no Estado de GO, a exigência era o Ensino Fundamental Completo ou Incompleto, no Estado do PA, era Licenciatura Plena em Pedagogia.

Nos Estados do RJ e de SP, como se tratavam de contratos terceirizados, não foram localizados o grau de instrução exigido. No caso do Estado

de SP, há a contratação da prestação de serviços contínuos de apoio aos alunos com deficiência que apresentam limitações motoras e outras que acarretem dificuldades de caráter permanente ou temporário no autocuidado, com fornecimento de material e mão de obra. No âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEE), são contratadas a ASSEJ e a ADESO (empresa terceirizada que dá assistência a esses alunos).

No tocante à formação exigida nos processos seletivos, foi possível analisar a discrepância na formação exigida visto que na maioria dos Estados a exigência foi o Ensino Médio; já em alguns, o Ensino Fundamental incompleto e também o Ensino Superior. Costa (2021), em seu estudo, descreveu e caracterizou a rede de apoio à inclusão escolar da Educação Infantil e constatou que os PAEs desempenhavam muitas vezes dupla função, pois auxiliavam os alunos PAEE nos cuidados básicos com alimentação, higiene e locomoção, e também em questões docentes, relacionadas ao ensino e à acessibilidade. E ainda pondera:

No caso específico dos profissionais de apoio à inclusão escolar, em suas duas configurações, entendeu-se que algumas funções docentes desempenhadas eram justificadas pelas leis municipais, falta de orçamento e oferta de qualidade de ensino para todos os estudantes. A formação que se exigia no cargo de profissionais de apoio à inclusão escolar – mediadores era a docência, com formação continuada específica em educação especial. É complexo e eticamente delicado, inclusive, contratar um professor em um cargo não docente e implicar a ele essa função não docente, o que não justificaria, inclusive, essa exigência de formação no processo seletivo (COSTA, 2021, pág. 136).

No Estado de RO, com o Ensino Médio, o histórico escolar só é obrigatório para os candidatos que apresentarem declaração de conclusão de curso. Sobre o assunto, Martins (2011), Leal (2018), Lopes (2018), Xavier (2019) e Costa (2021) notaram que havia a necessidade de se oferecer formação, supervisão, acompanhamento e orientação de outros profissionais com o objetivo daqueles poderem desempenhar suas funções da melhor forma. Em relação aos requisitos de escolarização, os processos seletivos dos Estados de AL, AP, ES, RS exigem o Ensino Médio. Já em AL, a exigência é que o candidato possua Licenciatura Plena ou o Ensino Médio. No Estado do AM, os requisitos básicos eram ter o Ensino Superior ou Licenciatura Plena em qualquer área de conhecimento junto a um curso reconhecido pelo MEC de, no mínimo, 80 horas na Educação Especial. Lopes (2018) apresenta em seu estudo um alerta sobre essas condições de trabalho, pois identificou critérios incipientes nos processos seletivos para a seleção dos profissionais de apoio, responsáveis por culminar na precariedade e desvalorização do profissional.

A questão formativa faz emergir o seguinte questionamento: possuir a graduação em Pedagogia e a especialização em Educação Especial pode (ou não) ter impacto no salário desses profissionais e na atuação deles (que muitas vezes é ampliada para além das funções estabelecidas pela LBI (BRASIL, 2015)? Exigir formação docente vai contra a referida lei e pode caracterizar, até mesmo, em desvio de função. De acordo com o edital do processo seletivo do Estado do AM, o vencimento era proporcional às horas contratadas (até o limite de 40 horas semanais, correspondendo ao vencimento inicial de Licenciatura Plena independentemente da titulação apresentada pelo candidato.

Nos Estados de GO e RR, os requisitos observados foram de cunho geral: ser brasileiro nato ou naturalizado, ter mais de 18 anos e estar em dia com as obrigações eleitorais e militares. No Estado do PR, o requisito é possuir o Ensino Fundamental completo ou em andamento. Além disso, outra solicitação apresentada foi que o candidato/a candidata tivesse curso na área de Cuidador com as atribuições descritas e com carga horária mínima de 60 horas. No que diz respeito aos Estados do AC, PA, PB e PE, não foram encontrados nos processos seletivos os requisitos formativos/de escolarização.





## CAPÍTULO 4

# CONFIGURAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PAES EM UM MUNICÍPIO PARAENSE

Costa (2021) realizou um estudo com a finalidade de identificar os papéis dos profissionais que compõem a rede de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil em um município do Pará (PA). Tratou-se de um estudo com abordagem qualitativa, tipo descritivo e delineamento de estudo de caso, e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas individuais e com grupo focal com 32 profissionais da rede municipal de ensino. Dentre as categorias profissionais investigadas, estiveram: uma coordenadora de Educação Especial; quatro assessores de Educação Especial; três profissionais da equipe multiprofissional; sete responsáveis pela equipe gestora; quatro professores de sala comum; três professores de Educação Especial e 10 PAEs. Sobre a categoria de PAE, a cidade apresentou duas configurações, sendo designados: PAE – cuidador e PAE – mediador. Ambos os cargos foram criados por meio de lei (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018) e para facilitar a nomeação nesta produção, será utilizado cuidador para se referir ao PAE – cuidador e mediador para se referir ao PAE – mediador. É importante frisar que a normativa citada apresentava grande relevância para o município por ser o documento mais atual em relação aos cargos e atribuições dos profissionais que atuavam na Educação Especial.

É importante ressaltar que tanto nos instrumentos legais foram mencionam esses profissionais (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2010, 2015), quanto na literatura da área (LEAL, 2018; LOPES, 2018; MARTINS, 2011; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) que contribuem com a construção e disseminação deste profissional no contexto nacional são constatadas diferentes nomenclaturas para se referir a esse profissional, aspecto que já foi discutido anteriormente neste livro.

O quadro a seguir apresenta os requisitos para o cargo de profissional de apoio no estado do Pará.

**Quadro 3 - Exigências, carga horária e salário dos profissionais de apoio escolar**

Nomenclatura	Exigência para o cargo	Carga Horária	Remuneração
CUIDADOR	Formação em nível médio; ter curso de formação de Apoio Escolar (voltado para o atendimento de Pessoas com Deficiência), com carga horária de no mínimo 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou pelas Secretarias de Educação	30H	Salário mínimo
MEDIADOR	Licenciatura plena em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial e/ ou Inclusiva ou especialização em AEE ou especialização em Educação Especial com ênfase no AEE; Ter curso de formação de Apoio Escolar (voltada para o atendimento de pessoas com deficiência), com carga horária mínima de 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou por Secretarias de Educação; Estar inserido em um processo de Educação Continuada a ser ofertada pela Secretaria de Educação.	30H	Salário mínimo + acréscimo de 80% de gratificação de nível superior

Fonte: Município investigado (2018, p. 4 *apud* COSTA, 2021).

Nas exigências sinalizadas no quadro acima, observa-se que para a investidura nos cargos, os cuidadores deveriam apresentar nível médio completo e os mediadores deveriam ter graduação em pedagogia e possuir especialização na área de Educação Especial. Consequentemente essa diferença na formação influenciava no salário dos profissionais, sendo, assim, os que exige uma formação em nível superior, neste caso os mediadores, recebiam 80% a mais do que os cuidadores. Porém, mesmo com essa gratificação, os mesmos recebiam salário menor do que o do professor de Educação Especial e sem as condições de trabalho docente, o que indica a precarização da profissão e a criação de uma ação docente em um cargo paralelo. Além das especificidades citadas para cada cargo, ambos deveriam ter um curso de formação de carga horária mínima de 80h com ênfase no atendimento de pessoas com deficiência.

Lopes (2018), ao investigar a formação inicial dos profissionais de apoio à inclusão escolar de cinco cidades de dois Estados do Brasil, constatou que havia diferentes exigências para esse cargo, havendo lugares exigindo ensino médio completo, estagiários de pedagogia, com e sem nível de formação específica. Contudo, a autora destacou que isso se dava pela falta de clareza nas normativas, assim como pela falta de definição do papel desses profissionais, e considerou que a formação ideal para esse cargo

seria nível médio completo, porém com acompanhamento e supervisão na atuação (LOPES, 2018).

Além das questões já mencionadas sobre as duas configurações de profissionais, a lei (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018) também determinava as atribuições a serem desempenhadas por cada um, sendo assim definidas 20 atribuições para os cuidadores e 24 para mediadores.

Ao serem analisados os documentos normativos, a entrevista com a coordenadora de Educação Especial e as falas dos profissionais de apoio escolar, observou-se que a atuação dos PAEs estava relacionada com as seguintes vertentes expostas a seguir.

#### 4.1 Ações direta com o estudante PAEE

Foi observado um grande quantitativo de atribuições direcionadas à atuação com os estudantes PAEE, estando elas relacionadas à recepção desses estudantes, auxílio e estimular a autonomia nos cuidados básicos como alimentação, higiene e locomoção, assistência em casos de acidente, moléstia ou situações que necessitem de apoio médico, estando disponíveis de forma integral durante a permanência do estudante na escola, entre outras (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018).

Considerando esses aspectos, considerou-se que a atuação nos cuidados dos estudantes PAEE está de acordo com o estabelecido na LBI (BRASIL, 2015), o que também foi constatado em outras pesquisas, como a de Lopes (2018). Os profissionais de apoio escolar reforçam o que está estabelecido, porém apontam também a importância do reconhecimento da necessidade na prestação desse serviço, como pôde ser ilustrado no relato seguinte: “Higiene, mediação do conhecimento, alimentação e na locomoção da criança, quando houver a necessidade, porque às vezes a criança tem a autonomia, não há a necessidade” (Mediadora VI, 2019).

Diante disso, recomenda-se a investigação detalhada para serem identificadas por meio de evidências a indicação de um profissional de apoio escolar para os estudantes PAEE que necessitem desse apoio efetivamente. Um aspecto curioso apresentado por uma PAE, trata-se sobre o público atendido na prática: “Em relação ao tempo, eu tento dedicar o maior tempo possível pra ele, mesmo sabendo que isso não é possível porque tem as outras crianças, e de certa forma a gente acaba se envolvendo e quer ajudar as outras crianças” (Cuidadora III, 2019). Frente ao relato apresentado, por se tratar de uma atuação com crianças da Educação Infantil, indaga-se se essa atuação dos cuidados seria uma necessidade apenas dos estudantes PAEE, ou se trataria de uma demanda de uma parcela significativa do público atendido neste nível de ensino.

Pelas discussões feitas pelas duas configurações de PAE, eles entendem que sua atuação se dá prioritariamente de modo individual com

estudante PAEE, em todas as atividades proporcionadas pela escola, tal como é estabelecido na lei municipal, desempenhando assim uma espécie de apoio total desde a chegada até a saída desse sujeito na escola.

Pesquisas como a desenvolvida por Giangreco (2010) questionam esse tipo de apoio realizado um para um, pois segundo o autor esse suporte exclusivo pode gerar prejuízos no processo de socialização, independência e também estigmatização, o que pode ser observado no trecho a seguir: "O aluno que eu atuo ele não quer que eu sente do lado dele, ele diz: 'Tia, sai daqui, sai'. Eu até digo para a professora que ele não me quer mais aqui e eu digo: 'Mas eu preciso de ti'. E ele diz: 'Sai, sai daqui'. Ele não deixa mais eu sentar do lado dele, é ele e os coleguinhas tudinho, e eu fico lá olhando para ele, ele faz a atividade sozinho. Ele abre a porta, vai no banheiro e faz o xixi sozinho, eu fico só de longe" (Mediadora II, 2019).

Diante do relato, nota-se o reflexo da presença indevida de um PAE na atuação com estudantes PAEE, em conformidade com o que foi discutido por Giangreco (2010).

Além das atividades de cuidado que foram fortemente mencionadas pelos PAE, o grupo de mediadoras sinalizou que também era papel estabelecida pela normativa municipal a "mediação do conhecimento":

Auxiliar e mediar a realização de atividades escolares desenvolvidas no contexto escolar, inclusive as atividades extraclasse, de modo a garantir o direito à educação aos estudantes que não a realizam essas atividades com autonomia e independência (MUNICÍPIO INVESTIGADO, 2018, p. 9).

Ao questioná-los do que se tratava na prática, foi afirmado:

"Assim, o conteúdo que o professor passa, ele geralmente não passa para esse aluno, ele no caso, ele não consegue. Nossos alunos não conseguem acompanhar a turma, então nós vamos fazer com mais calma. A minha aluna consegue, hoje ela consegue, então, eu vou lá mais devagar. Quando eu vou pra matemática eu vou fazer as bolinhas. A professora não passa, então a gente vai fazer essa mediação de uma forma mais simples, que ele consiga atingir" (Mediadora IV, 2019).

Diante dos recortes realizados, entendeu-se que a mediação é entendida como modificações no conteúdo e na exposição desses conteúdos para esses estudantes, ou seja, a tentativa de adequação do ensino para beneficiar o aprendizado do PAEE. Porém, problematiza-se que por serem ações realizadas de forma improvisada, questiona-se se realmente são capazes de beneficiar o ensino e aprendizagem desses estudantes. Além disso, os PAEs não ocupam posição de professores, portanto, não são recomendados por se tratarem de práticas específicas dos professores que são os responsáveis pelo ensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; LOPES, 2018).

Sobre essa problemática, houve relatos também sobre o entendimento dos professores da sala comum sobre a atuação dos PAEs com estudante PAEE:

"É aquele caso, o professor achar que o mediador é do aluno"  
(Mediadora II, 2019).

"Coisa que o professor tem que ser mudado, ele também é meu aluno, porque quando tem o mediador, a maioria é claro, sabemos que tudo tem sua exceção, não existe resposta certa ou errada. Muitos professores: 'Ah o aluno é do mediador', isso que acontece, na prática, (...) temos parceria e tudo, mas o aluno é do mediador. Nunca vi o aluno da mediadora II, tipo a professora com ele na mão levando ele no banheiro, assim, é do mediador, é o aluno e eu sei a minha obrigação. Do mesmo jeito que eu também não vou levar o outro aluno porque o meu é aquele" (Mediadora III, 2019).

"É o que eles dizem, tu quer lanchar? Pode lanchar, mas com o menino do lado, agora eu tenho que andar com os dois como é que eu como com as duas mãos ocupadas? Eu não posso lanchar, às vezes as meninas da cozinha são um amor". Mediadora IV vem: "Aquela questão do colaborativo, que desde a portaria até as serventes, todo mundo [...]" (Mediadora IV, 2019).

Entende-se por meio do relato que o mediador é visto como único responsável pela criança PAEE. Martins (2011) aponta também em seu estudo que eles se viam na prática como "babás" das crianças PAEE, por serem dadas a eles todas as demandas dessas crianças na escola.

Perante o apresentado, conclui-se que os mediadores se sentiam sobrecarregados pela transposição e responsabilização e acabavam se identificando como os encarregados por esses estudantes e controladores por segurarem essas crianças nos horários de intervalos, como foi relatado pela Mediadora I, aspecto que precisa ser mudado, pois a responsabilidade dos alunos com ou sem deficiência deve ser partilhada por todos os profissionais da escola.

Mesmo não sendo previsto dentro das atribuições dos cuidadores, também foram identificados relatos semelhantes aos papéis das duas configurações de profissionais:

"Digamos assim, no plano teórico a minha função enquanto cuidadora seria exercer, digamos assim, o papel para ajudar o aluno na locomoção, na sua alimentação e na higiene pessoal do aluno. Levá-lo ao banheiro, fazer a troca de fralda, a troca de roupa, ajudá-lo na escovação dos dentes, a caminhar. Enfim, isso seria mais na função teórica da função cuidador. No plano prático a gente vai além disso, e que na verdade é muito bom porque a gente aprende muito, (...) a gente faz a parte da mediação também. Então a gente trabalha com material adaptado, (...) eu trabalho muito mais a parte pedagógica do que qualquer outra coisa (Cuidadora III, 2020).

"Eu não sou aquele tipo de cuidador que fica no pátio só atendendo às necessidades de cuidados com o aluno, eu fico, na verdade eu fico mediando mesmo as atividades, entendeu, eu me engajo totalmente, eu fico acompanhando os trabalhos da professora, inclusive eu fico assim do lado dele" (Cuidadora IV, 2020).

Considerando as falas apresentadas, observa-se que as cuidadoras também desempenhavam ações relacionadas à mediação, indo em sentido oposto ao definido na normativa municipal. Outro ponto curioso sinalizado é a presença de dois planos, o teórico e o prático, fazendo referência ao que está estabelecido nas normativas e o que realmente é feito que não se trata realmente com as funções constatadas no documento oficial.

Diante das informações, constatam-se atritos sobre o que foi definido e o que está sendo praticado, todavia, mais uma vez discute-se que esses profissionais não devem realizar ações, procedimentos e técnicas de profissões legalmente estabelecidas, como as relacionadas a adequações pedagógicas, entre outras, que é função de professores, já que os mesmos não executam esse papel, aspecto reafirmado na LBI (BRASIL, 2015).

Entende-se que antes desse documento, esses conflitos e pluralidade na interpretação dos municípios e estados para a elaboração de suas próprias normativas eram aceitáveis, porém, a partir dessa Lei há mais clareza do que deve ser desempenhado por esses profissionais como foi destacado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Lopes (2018). Diante disso, equívocos como esse constatado não deveriam ocorrer, e questiona-se, no contexto investigado, se essa ampliação de papéis enfatizados se trataria de uma ação estratégica motivada pelo barateamento de financiamento de recursos humanos especializados, como a oferta do educador especial na sala de aula comum.

Sobre essa tentativa de substituição, Leal (2018) considera uma "transferência de responsabilidade danosa" por ser uma atividade que deveria ser realizada por um docente. Salienta-se também que essa transferência de papéis atinge diretamente na responsabilidade e tomadas de decisão relacionadas ao próprio ensino dessas crianças pelos profissionais de apoio escolar. No caso do mediador que mesmo apresentando uma formação específica, na situação apresentada não está ocupando cargo de professor.

Corroborando com tal aspecto, foi identificado no relato de uma mediadora a responsabilização de uma turma regular de ensino: "Teve uma reunião trancada a sete chaves, teve um assunto que foi comentado que a gente não poderia saber, o aluno foi dispensado e eu tive que ficar com a turma inteira enquanto eles se reuniam, eu me senti excluída" (Mediadora IV, 2019). Questiona-se novamente as lacunas sobre os papéis desses profissionais que, por meio desse relato, observa-se a substituição da professora pela profissional de apoio escolar, e desse modo problematiza-se se

trata-se de um fato isolado ou uma prática comum desenvolvida por esses sujeitos nas escolas. Conclui-se perante as reflexões feitas que aparentemente as atribuições dos PAEs não são tão homogêneas como defende-se e que os fatores ambientais relacionados à instituição de ensino que estão vinculados são cruciais para as definições desses papéis na prática. Um ponto chave nessa situação apresentada é a importância da gestão escolar como esclarecedora de forma justa para o que é realmente função desses profissionais.

Além dos aspectos reforçados ao longo das discussões, uma fala curiosa dada pela **Mediadora IV** gerou reflexão sobre a identidade desses profissionais, em que a mesma se auto intitula “professora mediadora”, dado também constatado na fala de outra PAE:

"Eu não me sinto uma mediadora em si, mas quando eles colocam a classificação. Eles têm uma rejeição como se nós não fossemos uma professora, e eu sinto isso muito na escola. Pela manhã eu me sinto inserida como uma professora, que está ajudando o aluno de uma forma diferente, como é colocado. Então tem momentos que nós não sabemos quem é a professora, porque nós duas interagimos de tal forma que as professoras têm até ciúme. Não! Essa aqui é minha mediadora, tu já tá querendo pegar" (**Mediadora I**, 2019).

Porém, mesmo essas PAEs identificando para além do que é a lotação dada pelo município, essas profissionais muitas vezes não se sentiam aceitas, pelo contrário, se sentiam excluídas:

"Mas sempre existe os dois lados, eu sempre escuto muito além do aluno ser excluído, a mediadora também é excluída, eu sempre escuto isso, assim, que falta essa parceria (...). Eu sempre fui muito bem recebida lá, eu amo, assim, eles me respeitam, me tratam bem, mas lá eu não me sinto a mediadora, lá eu faço parte. E a minha aluna também, ela é tratada bem, da portaria até na cozinha, entende, um ajuda o outro, então essa parceria pra mim foi muito importante" (**Mediadora III**, 2019).

Diante do apresentado, esse preconceito enfatizado perpassava desde as crianças PAEE e se estendia até os profissionais, fato inaceitável, em vista de já termos passado pelo período de garantia de direitos desse aluno estar na sala comum, aspecto que não pode ser negligenciado. Diante dos fatos, duas são as principais problemáticas apresentadas, a primeira em relação ao direito da educação de qualidade do estudante PAEE, e a segunda em relação ao direito desses profissionais que possuíam formação específica – e consequentemente realizam atuação docente –, mas que na prática não eram reconhecidos e valorizados enquanto docentes.

Outro aspecto que aponta a insatisfação das PAEs refere-se à fala de uma cuidadora que aponta que desempenha papéis para além do que foi lotada e com isso considera que deveria ser remanejada para mediadora,



porém, por não possuir especialização na área da Educação Especial, executava função de cuidador – contudo isso não a impedia de realizar apoios pedagógicos ao aluno indicado.

Percebe-se que por meio das lacunas nas legislações e má interpretações de Estados e municípios, podem ser geradas diferentes interpretações do texto, colocando em risco o suporte aos estudantes PAEE, assim como a sobrecarga e desvio de trabalho dos profissionais, neste caso o PAE. Diante disso, faz-se necessária a definição clara de qual(is) é(são) o(s) papel(éis) desse profissional, para que os mesmos não fiquem submissos a outras funções que não estão previamente estabelecidas a eles.

#### 4.2 O PAE e as parcerias na escola

Entre as atribuições dos PAEs na normativa municipal, verificaram-se ações relacionadas às parcerias com outros profissionais, entre eles os professores da sala comum e de recursos multifuncionais, como também outros que se fizessem necessários e presentes no contexto escolar. Por unanimidade, as mediadoras apontaram a principal parceria existente na escola e com o professor de sala comum: “Nós não temos esse contato com muitos profissionais, é tipo só o professor e o mediador na escola” (Mediadora III, 2019). As cuidadoras reforçaram o que foi apresentado e também mencionaram a parceria com seus pares, como pode ser verificado no excerto abaixo:

"Em relação às parcerias, nós, pelo menos na escola, cuidadoras e mediadoras nós ajudamos muito entre nós, trocamos muitas informações, a gente acaba uma ficando com o aluno da outra, a gente se conhece (...) A gente faz muito isso, troca material, o que a gente poder de informação daquilo que a gente sabe. A gente se uniu muito e acaba trocando muito. Tem também a parceria da professora da sala, óbvio que a gente tem que ter porque se não a gente não consegue trabalhar" (Cuidadora III, 2020).

Diante dos relatos expostos, identificaram-se fragilidades nas parcerias realizadas pelos PAEs nas escolas, em vista de enfatizarem poucas possibilidades de parceria na prática, sendo evidenciadas as realizadas com os seus pares e professores da sala comum. Porém, em relação aos professores, esse relato é contraditório, em vista de no bloco anterior os PAEs relatarem ações isoladas e a desresponsabilização do professor de sala comum com o ensino e aprendizado das crianças PAEE.

Em relação às parcerias desejadas, ocorreram relatos tanto das cuidadoras quanto das mediadoras referentes ao envolvimento com todos os sujeitos que atuam direta ou indiretamente com estudantes PAEE. No entanto, constatou-se ênfase ao professor da SRM:

"Essa é o meu maior embate na minha atuação, sempre assim né, eu tô lá batendo nessa tecla (...). O que tá faltando, na minha mediação, é isso, assim (...) a professora do AEE ir na escola, pra ela nos dar um apoio, porque o AEE assim, não é um reforço, é um complemento, importante, às vezes eu não consigo. Meu Deus como é que eu vou fazer pra essa aluna fazer assim? E o professor do AEE ele já tem isso! Então assim, falta essa ponte, pelo menos uma vez por mês, ou nós irmos lá, ou ela vir até nós, (...) falta essa junção, entendeu, quanto mais união, não é porque ela não quer, talvez ela nem seja orientada, entendeu?" (Mediadora III, 2019).

"A professora do AEE né, porque elas são formadas para isso, já tem toda aquela experiência. Só que na creche não tem, não tem a sala de AEE, então na minha opinião quem deveria dar esse auxílio pra gente é o professor do AEE" (Cuidadora II, 2020).

"O que eu senti falta, na escola que estou agora não tem AEE (...) pelo fato delas trabalharem direto ali eu achava que elas tinham que ter uma parceria maior com a gente. Sei lá, ajudar a gente com formações internas, com outras coisas, porque a gente é mais débil e elas tem formação, já trabalham a mais tempo. A gente tá entrando agora, a maioria pelo menos, as cuidadoras fizeram somente esse curso da SEMED, que foi um curso muito bom mas que a gente precisa tá todo tempo se atualizando né (...) Mas, como eu estou agora na creche e não tem AEE, então uma parceria maior com a coordenação da escola" (Cuidadora III, 2020).

"Um fonoaudiólogo e um psicopedagogo" (Cuidadora I, 2020)

Nota-se que há um reconhecimento da importância de parcerias com profissionais específicos, mas que não aconteciam pela ausência desses profissionais nas instituições de ensino em que estavam vinculadas. Porém, pelas duas categorias exaltou-se a importância dada para a parceria e troca de conhecimento com a professora que oferta o AEE, para que haja a junção desses saberes.

Observa-se também nos relatos que as PAEs afirmam que nas escolas da Educação Infantil não há professor da Educação Especial devido esses espaços não terem SRM, e com isso esse contato frequente no cotidiano é prejudicado. Consequentemente as crianças são encaminhadas para outras escolas que ofertam ensino fundamental, para terem esse atendimento, e isso acabava gerando barreiras para a efetivação dessas relações, assim sendo reforçado o trabalho solitário dos PAEs, a ausência de supervisão proximal e promoção de (in)formações internas que atingissem o real contexto escolar de cada instituição educacional.

Diante disso, conclui-se que os PAEs reconhecem o potencial que as parcerias com um leque de profissionais intra e extraescolar podem contribuir tanto na atuação deles, como também para os estudantes PAEE, mes-

mos não se materializando em suas realidades, como pode ser ilustrada na fala da PAE: “Quanto mais informações nós tivermos para esse aluno, vai ser melhor, não é nem pra nós, é pra ele né, se todos 'olha tá acontecendo isso, vamos agir dessa forma', 'olha, esse é o meu método tá dando certo', ah então eu vou tentar com ele, então toda essa parceria” (Mediadora III, 2019).

Em diferentes momentos no estudo, observa-se a carência da oportunidade dos momentos de trocas e diálogo entre os profissionais da mesma categoria, bem como os outros que podem estar dentro ou fora das escolas. Aspecto necessário para que sejam refletidas as possibilidades de interação do coletivo para beneficiar o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes PAEE.

#### 4.3 O PAE, as demandas documentais e burocráticas

Entre as funções apresentadas na normativa municipal, identificaram-se papéis relacionados ao preenchimento de registros, participação no planejamento pedagógico, acesso à pasta documental do estudante, cumprimento das legislações do sistema educacional.

Em relação a esses aspectos, foi evidenciado por unanimidade fala das duas categorias profissionais na elaboração de relatórios e pareceres, gerando opiniões distintas de como e quem realmente encabeçaria a realização, bem como variáveis contextuais em relação à periodicidade na elaboração dos relatórios, sendo sinalizado que normalmente ocorriam semestral para a escola e secretaria de educação, ou de acordo com a solicitação da família. Sobre a construção desses instrumentais, foi relatado:

"Eu faço as minhas contribuições e dou para a professora titular e dou para a coordenadora também, aí elas, a titular vai ver o que ela pode acrescentar nesse relatório e fim" (Mediadora II, 2019).

"Os meus três alunos eu fiz o relatório e dei pra professora olhar e falei que se ela achar que deva acrescentar, se achar que deva retirar, retire, passa pelo olhar da coordenação das professoras" (Mediadora I, 2019).

"Na da manhã eu resolvi fazer para a professora, como a gente tem uma parceria muito bacana e ela tem mais relatórios para fazer porque ela tem quase 24 alunos. Eu digo, não, eu vou diminuir, vou fazer ao menos o do meu aluno. Como nós somos duas professoras dentro da sala, uma professora mediadora, eu faço, eu te ajudo e mando pra ela fazer as correções" (Mediadora III, 2019).

Observa-se que as mesmas destacaram que em cada contexto havia uma forma diferente de realizar relatórios, sendo alguns de forma individual, em outras com apoio e supervisão da gestão escolar e/ou da professora de sala comum. As cuidadoras apresentaram relatos semelhantes:

"Ano passado eu participei, quando a professora foi fazer o relatório ela me chamou a gente sentou junto e fez o relatório dele" (**Cuidadora II**, 2020).

"Bem, já é o terceiro ano que eu estou atuando como cuidadora e nos dois últimos anos quem realizou o relatório dos dois semestres foi eu e passava para professor, podemos dizer assim, fazer a contribuição dela" (**Cuidadora III**, 2020).

"Olha, em relação a relatórios, sim. Foi feito o relatório semestral, primeiro semestre e segundo semestre, com o acompanhamento da coordenação da escola, ela que solicitou. Aí além do relatório, teve o que a professora regente de sala fez e eu fiz o meu, e foi passado pra coordenação também, então teve pra efeitos burocráticos da escola e da SEMED também entendeu? (...) Esse ano não houve, porque não fechamos o semestre, a gente tá desde 18 de março fora" (**Cuidadora IV**, 2020).

Foram também observadas três situações distintas de elaboração, no primeiro caso, a **Cuidadora II** destacou que auxiliou a professora de sala comum na elaboração, no segundo caso a **Cuidadora III** realizou a construção e encaminhou para a professora de sala comum contribuir, já na última situação a **Cuidadora IV** realizou a elaboração de forma solitária. É importante ressaltar também que das quatro cuidadoras, somente uma informou que isso não fazia parte de sua prática, em vista de ser uma atribuição de mediadores, porém, as outras informaram que realizavam.

Salienta-se que as participantes cuidadoras não haviam vivenciado essa experiência durante o ano da realização da entrevista, em vista das aulas estarem suspensas devido à pandemia da covid-19 no período da coleta, porém as mesmas apresentaram suas experiências anteriores.

Diante do apresentado, ressalta-se que esses pareceres exercem importante papel no monitoramento do processo e estratégias utilizadas com os estudantes. Com isso, questiona-se se essa proposta deveria ser realizada de forma predominantemente individualizada por sujeitos específicos, como os PAEs, que supostamente não atuaram diretamente no planejamento efetivo das propostas e também não possuem formação docente, caso dos cuidadores, ou mesmo não estão lotados para essa função, como é o exemplo dos mediadores.

Em relação à participação no planejamento, não foram identificados relatos efetivos nessa prática, porém, no relato da **Cuidadora II**, ela menciona o contato que tem com o planejamento realizado pela professora da Educação Especial:

"Em relação ao planejamento em si, eu não participo, a professora planeja toda a aula e na noite anterior ela me manda para que eu leia e para que a gente veja de alguma forma a gente vai utilizar em favor do aluno" (**CUIDADORA III**, 2020).

Mesmo que a lei nº 005/2018 atribua como papel a participação desses profissionais no planejamento pedagógico, tal atribuição também está em sentido contrário ao determinado na LBI (BRASIL, 2015), como também defendem Martins (2011), Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), Leal (2018), e Lopes (2018), já que se trata de uma função de uma profissão legalmente estabelecida, que é a do professor. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltaram que esses profissionais não deveriam estar atuando nas funções relacionadas às questões envolvendo o planejamento, ensino e avaliação, funções docentes. Contudo, as autoras reconheceram que alguns municípios, corriqueiramente, atribuíam funções nesse viés para esses profissionais, indo em sentido oposto ao estabelecido na literatura e normativas nacionais.

#### 4.4 Percepção da gestão municipal e dos demais profissionais sobre o papel do PAE

Como foi apresentado inicialmente neste capítulo, a pesquisa de origem foi desenvolvida com diferentes categorias profissionais que fazem parte da rede de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil. Diante disso, também foram questionados para os demais profissionais quais eram, em suas percepções o papel do PAE, nas suas duas configurações. A coordenadora de Educação Especial apontou que:

"O mediador que é responsável pelas questões de higiene, locomoção, alimentação e atua nessas atividades pedagógicas, na mediação pedagógica. Tem o cuidador que exclui a última que é a mediação, realiza alimentação, higiene e locomoção, até porque é um profissional de nível médio que fez um curso de cuidador (...) então ele não é só uma pessoa de ensino médio é uma pessoa treinada para ser um cuidador escolar e para atender especificamente alunos com deficiência" (Coordenadora de Educação Especial, 2019).

Por meio do informado pela gestora, há uma atuação comum a esses profissionais no aspecto direcionado aos cuidados básicos, sendo que a principal diferença é que os mediadores desempenham mediação pedagógica e os cuidadores, que tinham como requisito nível médio, eram responsáveis apenas pelas demandas de apoio pessoal na higiene, alimentação e locomoção dos estudantes PAEE.

Contudo, considerando as discussões apresentadas anteriormente, os papéis dos dois cargos atribuídos na lei e as falas dos participantes diante da prática vivenciada por eles, haviam concordâncias e incoerências que foram problematizadas anteriormente.

Tratando-se das outras categorias investigadas por Costa (2021), foram observadas percepções comuns e divergentes sobre esse profissional. De modo geral, os demais profissionais consideravam como responsabilidade dos PAEs as demandas relacionadas aos cuidados básicos, alimentação, higiene e locomoção dos estudantes PAEE, que estavam em con-

sonância com a legislação municipal e nacional, com a literatura da área, bem como com práticas realizadas por esses profissionais no estudo.

Todavia, observou-se que havia percepções de alguns grupos, em especial dos professores de sala comum e da própria equipe gestora, que não notavam diferenças na prática das duas configurações do PAE, sendo, assim, apontados também como responsáveis dos cuidadores e mediadores a mediação e o auxílio dos professores de sala comum e elaboração e oferta de materiais de uso do estudante PAEE. Aspecto que corrobora com a prática visualizada nos relatos apresentados nos blocos anteriores.

Observa-se que a percepção dos outros profissionais está muito atrelada a práticas do PAE no aprendizado dos estudantes PAEE. Isso é complicado e até mesmo perigoso ao se considerar, como já foi apontado no início deste capítulo, que os cuidadores não possuem nem formação docente e nem função para isso. Conseqüentemente, eles podem empobrecer os apoios ofertados diante das singularidades que os alunos demandam.

Frente a isso, Lopes (2018) e Xavier (2019) também observaram que esse profissional não era visualizado como o executor de atividades, mas, geralmente, como o principal responsável por elas – concepções como essas que precisariam mudar, para que não haja a responsabilização de um único grupo de profissionais, principalmente dos que não podem realizar atividades de profissões já estabelecidas. Deste modo, conclui-se que, mesmo que os demais profissionais não considerassem o ensino com principal papel dos mediadores, foram verificadas relações camufladas com essa prática.

Há diferentes leituras sobre os papéis, atritos com o que está na lei e divergências na prática, porém, algo está muito claro e precisa emergencialmente ser colocado em prática: tais profissionais não devem atuar com técnicas ou procedimentos identificados em profissões legalmente estabelecidas, negligência claramente revelada no estudo.

Costa (2021) observou que nas duas configurações de PAE, havia funções docentes desempenhadas e justificadas pelas leis municipais, e que poderiam ser motivadas pela falta de orçamento para oferta de qualidade de ensino para todos os estudantes. A formação inicial exigida para os mediadores era de Licenciatura em Pedagogia, com formação continuada específica em Educação Especial. É complexo e eticamente delicado, inclusive, possibilitar a contratação de um professor em um cargo não docente e estabelecer a ele essa função não docente, o que não justificaria, inclusive, essa exigência de formação durante o processo seletivo.

Costa (2021) concluiu em seu estudo a importância da definição e a clareza dos papéis para que tais situações relatadas não sejam mais ocorrentes e as ações pedagógicas sejam realizadas apenas por profissionais que devem e que apresentem perfil para isso, que são os professores.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre o PAE é pensar sobre as diferentes formas de se materializar a inclusão escolar dos estudantes PAEE. A LBI define e declara quais são suas funções, porém, quando se pensa na contratação, salário e demais benefícios, os estados não intercedem em frentes tão significativas e necessárias: a contemplação de seus direitos, visto que os estudos mostraram a forma precária como é feita as contratações. Os estudos demonstraram que é fundamental pensar sobre este profissional e também sobre a efetividade das redes de apoio para que ocorra de fato e de direito a inclusão dos estudantes PAEE nas escolas brasileiras.

Nesse mesmo viés, constatou-se que essas e outras lacunas também são observadas nos estudos encontrados na literatura da área, como, por exemplo, a realizada por Costa (2021) em que há o reconhecimento dos papéis em dois planos, o teórico, que é o embasado na normativa municipal, e o prático, que ocorre efetivamente nas escolas.

Como já foi apontado e reafirmado ao longo do texto, o ensino não é papel PAE, mas realidade recorrentemente ocorre devido ao baixíssimo investimento em outros profissionais tão importante quanto eles no cenário educacional, a exemplo, o professor de Educação Especial.

Essa descrição, assim como os dados anteriormente apresentados, nos traz a prerrogativa do que se esperava para esse profissional e do investimento para a inclusão desses estudantes. O investimento para o professor de Educação Especial, caso solicitado no âmbito formativo, é mais baixo quando não se prevê o piso salarial, além da garantia de mais tempo em sala, quando não se prevê planejamento. Essa lógica econômica, baseada na economia financeira a curto prazo, infelizmente é comum na Educação, devido à desvalorização do espaço escolar.

Desafio esse que não se vivencia da mesma forma em outras áreas, por exemplo, não se faz concurso para enfermeiro solicitando formação em medicina ou para auxiliar administrativo, solicitando formação em administração. É evidente e desafiante para esse profissional com a atuação que não exerça a sua profissão na prática, mesmo não tendo condições de trabalho para tal. No caso do professor de Educação Especial, percebe-se cada vez mais estratégias de sucateamento da profissão, diferentes formas de contratação como estratégia financeira, mas que pedem a função do AEE indiretamente, claramente função de ensino, docência, sendo o “profissional de apoio” com funções docentes como uma delas.



Encerra-se este livro ressaltando a importância do PAE para a rede de serviços de apoio à inclusão, a necessidade da profissionalização desse cargo e da formação no decorrer da sua função. Destacando-se a importância da ampliação de estudos sobre o tema.

## GRUPOS DE PESQUISA ENVOLVIDOS NAS PESQUISAS

**Grupo de pesquisa:** Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial / GP-FOREESP

**Instituição:** UFSCAR

**Líder(es):** Enicéia Gonçalves Mendes

**Área:** Educação

**Ano de formação:** 1997

**Endereço para acessar este espelho:**

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5274780174946851](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5274780174946851)

**Grupo de pesquisa:** Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica

**Instituição:** IFSP

**Líder(es):** Carla Ariela Rios Vilaronga

**Área:** Educação

**Ano de formação:** 2020

**Email para informações:** [gpei.ept@ifsp.edu.br](mailto:gpei.ept@ifsp.edu.br)

**Endereço para acessar este espelho:**

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7751664171632819](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7751664171632819)



## REFERÊNCIAS

ACRE. *Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências, Rio Branco, 2015. Disponível em: [Lei2965.pdf \(al.ac.leg.br\)](#). Acesso em: 11 ago. 2022.

AGRELOS, C. S. T. *Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados*. 2021. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

ALMEIDA, M. B. Contratos de gestão: conceito, origem, natureza jurídica, objetivos e características. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 20, n. 4541, 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/33672>. Acesso em: 5 set. 2021.

AMAPÁ. *Lei Estadual nº 1.907, de 24 de junho de 2015*. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 - 2025, e dá outras providências. Macapá, 2015. Disponível em: <https://seed.amapa.gov.br/leg/PEE%20-%20Lei%201.907-2015.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O. Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: FREITAS, D. B. A. P.; CARDOZO, S. M. S. (org.). *Inclusão e diferenças: ressignificando conceitos e práticas*. 1. ed. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. v. 2..

BAHIA. *Lei Estadual nº 13.559 de 11 de maio de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências, Salvador, 2016. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 19 set. 2021.

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BEZERRA, G. F. 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. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Bauru,

v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/#>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 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. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014*. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2022

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.013, de 10 de junho de 2020*. Dispõe sobre o valor do salário-mínimo a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2020 e dá outras providências. Brasília, 2020b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14013.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14013.htm). Acesso em: 22 set. 2021

BRASIL. *Lei nº 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm) Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. *Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010*. Destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. *Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, de 21 de março de 2013*. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. *Portaria/MTP nº 671, de 8 de novembro de 2021*. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Brasília, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002*. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Brasília, 2002. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=0B39D1C37DB8698344DE88D500EF8E3B.proposicoesWeb2?codteor=382544&filename=LegislacaoCitada+-INC+8189/2006](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0B39D1C37DB8698344DE88D500EF8E3B.proposicoesWeb2?codteor=382544&filename=LegislacaoCitada+-INC+8189/2006). Acesso em: 17 set. 2021

BURCHERT, A. *O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade LaSalle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1131/1/aburchert.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CALHEIROS, D. S. *Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292?show=full>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é o ensino colaborativo*. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAMPOS, A. G. *Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate*. Brasília: Ipea, 2018.

CEARÁ. *Lei nº 16.025, 30 de maio de 2016*. Plano Estadual de Educação (2016/2024). Fortaleza, 2016. Disponível em: [DO20160601.p01.p65](https://www.mp.br/DO20160601.p01.p65) (mpce.mp.br). Acesso em: 11 ago. 2022.

COSTA, J. D. V. da. *Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15375/PAP%c3%89IS%20DOS%20PROFISSIONAIS%20DA%20REDE%20DE%20APOIO%20c3%80%20INCLUS%c3%83O%20ESCOLAR%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20INFANTIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 ago. 2022.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em : 10 out. 2022.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito Administrativo*. 33. ed., São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/45013125/Direito\\_Administrativo\\_Maria\\_Sylvia\\_Zanella\\_Di\\_Pietro\\_33a\\_edic\\_a\\_o](https://www.academia.edu/45013125/Direito_Administrativo_Maria_Sylvia_Zanella_Di_Pietro_33a_edic_a_o). Acesso em: 11 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Estadual nº 5.499, de 14 de julho de 2015*. Plano Distrital de Educação 2015-2024. Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde\\_site\\_versao\\_completa.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

FONSECA, M. D. *Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

GARCIA, R. M. C. (Org.). *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARDOU, C. As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa? *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 14, n. 14, p. 29-43, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1104>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GIANGRECO, M. F. One-to-One Paraprofessionals for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 48, n. 1, p. 1-13, 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOIÁS. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022*. Goiânia, 2020. Disponível em: [https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes\\_Operacionais\\_Rede\\_Publica\\_Estadual\\_de\\_Educacao\\_de\\_Goias\\_2020\\_2022.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf) Acesso em: 19 set. 2021.

LAWSON, Hal A. The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of interprofessional care*, v. 18, n. 3, p. 225-237, 2004.

KURTH, J. A. *et al.* (in press). Types of supplementary aids and services for students with significant support needs. *The Journal of Special Education*, 2018.

LEAL, M. V. S. *Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação da rede pública municipal de ensino de Teresina*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1126?show=full>. Acesso em: 11 out. 2022.

LIMA, J. *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

LOPES, M. M. *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MACIVER, D.; HUNTER, C.; ADAMSON, A.; GRAYSON, Z.; FORSYTH, K.; MCLEOD, I. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. *Disability and Rehabilitation*, v. 40, n. 14, p. 1708-1717, abr. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28376644/>

MALHEIRO, C. A. L.; *O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/>



bitstream/handle/ufscar/3124/4982.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 ago. 2022.

MARANHÃO. *Lei Estadual nº 10.099, de 11 de junho de 2014*. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências, São Luís, 2014. Disponível em: [https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 19 set. 2021

MARTINS, S. M. *O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATO GROSSO. *Lei Estadual nº 11.422, de 14 de junho de 2021*. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências, Cuiabá, 2021. Disponível em: [https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/prop\\_acoes/e1f26c151a1c832379da19f4c7200504.pdf](https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/prop_acoes/e1f26c151a1c832379da19f4c7200504.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, Cr. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista* [online], n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Dossiê Especial: Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar*. v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3167> Acesso em: 17 set. 2021.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12005>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo com apoio a inclusão escolar unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MUNICÍPIO INVESTIGADO. *LEI MUNICIPAL 005/2018 de 16 de Fevereiro de 2018*. Dispõe sobre a criação de cargos públicos para Profissional de Apoio Escolar-Cuidador e Profissional de Apoio Escolar-Mediador e a revogação dos artigos 2º, 3º, 4º e 5º e Anexos I e II da Lei nº 028/2012, de 28 de maio de 2012, e dá outras providências. 2018.

PAGANOTTI, E. G.; OSTI, A. Representações de docentes sobre a inclusão escolar no município de Rio Claro/SP. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 23, p.

1-16. 2021. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7222>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PIOVEZAN, C. C. B. *Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16501>.

PEREIRA, E. de O. O acompanhante especializado no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular. In: Congresso Nacional de Educação, 5, 2018, Campina Grande. *Anais V CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47935>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PORTALETTE, V. F. G. *Profissional de apoio: Práticas colaborativas com ênfase inclusiva na educação escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

RODRIGUES SANTOS, J. *Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>.

RONDÔNIA. *Lei Estadual nº 3565 de 3 de junho de 2015*. Institui o Plano Estadual de Rondônia. Porto Velho, 2015. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

RORAIMA. *Lei Estadual nº 1.008, de 03 de setembro de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências. Boa Vista, 2015. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-Ordinaria-No.-1008-de-03.09.15.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

SANTA CATARINA. *Lei Estadual nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao> Acesso em: 19 set. 2021.

SILVA, M. C. L. *Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola*. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA, S. M. *Educação inclusiva: a importância do cuidador escolar no acompanhamento do educando com deficiência*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14174?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14174?locale=pt_BR). Acesso em: 17 set. 2021.

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, p. 01-23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227152> Acesso em: 19 set. 2022.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TENÓRIO, L. L. Al.; SANTOS, E. F. dos; BRITO, A. M. S.; SOUZA, J. C. S. de. O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-papel-do-profissional-de-apoio-no-processo-de-inclusao-escolar-de-alunos-com-deficiencia-fisica>. Acesso em: 07 jul. 2022.

TORRES, M. L. *A divisão da competência legislativa entre os entes federados*. Conteúdo Jurídico, Brasília, 06 de junho de 2014. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/39639/a-divisao-da-competencialegislativa-entre-os-entes-federados>. Acesso em: 19 set. 2022.

VALVERDE, G. M. *Inclusão escolar em Juiz de Fora – MG: A implantação do profissional de apoio nas escolas municipais da cidade alta*. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do ensino*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 ago. 2022.

XAVIER, S. A. *Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38606/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Sheyla%20Alves%20Xavier.pdf>. Acesso em 19 set. 2022

ZERBATO, A. P. *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

**Atendimento Educacional Especializado** 14-15, 18, 32-36, 68, 72.

## E

**Equipe Multiprofissional** 13, 49.

**Estudantes público-alvo da educação especial** 10.

## P

**Planejamento Educacional Individualizado** 21, 73.

**Professor de Educação Especial** 10, 13-18, 23-24, 50, 63, 75.

**Profissional de Apoio Escolar** 12-13, 17-20, 22-23, 34, 51, 73.

## S

**Sala de Recursos Multifuncionais** 15, 33, 72.

**Serviço de Apoio** 15, 17.



## SOBRE AS AUTORAS

CARLA ARIELA RIOS VILARONGA



Pedagoga (UNESP), Mestre em Educação (UNESP), Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial pela UFSCar. De 2009 a 2015, trabalhou como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde dezembro de 2015, é docente no Instituto Federal de São Paulo, câmpus São Carlos e tem se dedicado a pesquisas relacionadas à Formação de Professores, Formação de Professores em Educação Especial e Ensino Colaborativo.

**Contato:** [crios@ifsp.edu.br](mailto:crios@ifsp.edu.br)

**Endereço para acessar este CV:** <http://lattes.cnpq.br/6536774151778096>

**Descrição da foto:** Carla Vilaronga (IFSP/ UFSCar). Foto de perfil. Mulher branca, cabelo ondulado, longo, castanho avermelhado e solto, tem os olhos na cor azul e está sorrindo. Veste uma blusa azul royal e usa um lenço xadrez amarrado no pescoço, com predominância da cor vermelha.

JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA



Graduada em Letras habilitação Língua Espanhola (UFPA), Mestra e doutoranda em Educação Educação Especial (UFSCar). Trabalhou como profissional de apoio escolar e professora de Educação Especial no município de Castanhal - PA. Atualmente possui dedicação exclusiva para Pós-graduação com bolsa de financiamento CAPES e tem se dedicado em pesquisas relacionadas à Formação de Recursos Humanos, Ensino Colaborativo, Cultura Colaborativa e Inovações Pedagógicas para Inclusão Escolar.

**Contato:** [julianedayrle@gmail.com](mailto:julianedayrle@gmail.com)

**Endereço para acessar este CV:** <http://lattes.cnpq.br/1803843269613637>

**Descrição da foto:** Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa. Foto com enquadramento dos ombros para cima. Mulher branca de olhos castanhos. Cabelo na altura dos ombros, liso, solto, louro. Usa blusa lilás e um cordão. Está sorrindo. Ao fundo uma parede branca, espelhos e uma planta

CAMILA CARLINI BONILHA PIOVEZAN



Possui graduação em Direito pela UNIP (Universidade Paulista - Campinas - 2000). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto (2013). Atuou como professora de Educação Infantil (2013/2016) nos municípios de Santa Gertrudes e Rio Claro - SP. Possui Especialização em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário UNISEB (2016) e Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luis (2017). Desde 2017, trabalha como professora de Educação Básica II - Educação Especial, na Prefeitura Municipal de Rio Claro - SP. Mestrado em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEEES da UFSCar, São Carlos - SP.

**Contato:** [ccbpio@gmail.com](mailto:ccbpio@gmail.com)

**Endereço para acessar este CV:** <http://lattes.cnpq.br/8857276539069863>

**Descrição da foto:** Camila Carlini Bonilha Piovezan. Foto com enquadramento dos ombros para cima. Mulher branca de olhos verdes. Cabelo na altura dos ombros, liso, solto, castanho. Usa blusa e brincos verdes. Está sorrindo. Ao fundo uma parede lisa na cor branca.

Este livro estruturou-se da seguinte forma. No Capítulo 1, buscou-se abordar a temática das redes de apoio escolar com foco no papel do profissional de apoio escolar, englobando a legislação nacional e os estudos sobre os profissionais de apoio escolar. Em seguida, no Capítulo 2, é apresentada a profissionalização do profissional de apoio escolar. O Capítulo 3 traz os profissionais de apoio escolar na rede estadual abrangendo os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e nomenclaturas utilizadas, processos seletivos e formas de contratação, salários, demais benefícios, jornada de trabalho, formação exigida.

E, no Capítulo 4, as configurações e percepções do profissional de apoio em um município paraense, englobando o PAE, a atuação com estudante PAEE, as parcerias, as demandas documentais e burocráticas, bem como as percepções de outros profissionais sobre a atuação dos mesmos.

Carla Ariela Rios Vilaronga

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

Camila Carlini Bonilha Piovezan

