



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA**

**O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR DE**  
**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Salvador

2023

**MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA**

**O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Coorientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel

Salvador

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Michele Oliveira da Costa.

O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas [recurso eletrônico] / Michele Oliveira da Costa Silva. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Couto Pimentel.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação especial. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Educação inclusiva - Aspectos sociais. 4. Ação social escolar. 5. Apoio pedagógico. 6. Escolas públicas. 7. Profissionais da educação. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Pimentel, Susana Couto. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.9 - 23. ed.

**MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA**

**O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Salvador, 13 de dezembro de 2023.

Banca examinadora

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora



Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Umeå University, Suécia.

Universidade Federal da Bahia

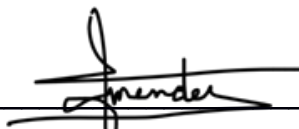
Susana Couto Pimentel - Coorientadora



Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

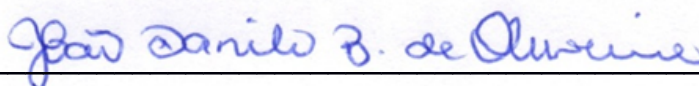
Enicéia Gonçalves Mendes



Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Universidade Federal de São Carlos

João Danilo Batista Oliveira



Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Estadual da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me mantido com saúde e forças para chegar até o final.

À minha mãe, Maria José Oliveira da Costa, que sempre esteve ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória.

À ilustre Profa. Dra. Theresinha Miranda, minha orientadora, cujos ensinamentos são referência na caminhada de muitos educadores(as), pelas valiosas e cirúrgicas contribuições, fundamentais para o avanço do trabalho.

À Profa. Dra. Susana Pimentel, minha coorientadora, cuja delicadeza é exemplo para vida e para academia, pelo carinho e pelas generosas e potentes contribuições que acompanharam este trabalho desde a sua concepção, até o fechamento.

À professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e ao professor Dr. João Danilo Batista Oliveira, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas.

Às amigas, Caúra de Jesus por ter me impulsionado entrar no Mestrado e Heide de Jesus Damasceno que sempre me ajudou com sua vasta experiência desde o início deste projeto de pesquisa.

À Profa. Dra. Carla Borges de Andrade e a Edelzete Santos pelo incentivo e pelas contribuições valiosas durante este estudo.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FACED/UFBA, por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

Ao Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE, pelos espaços de troca de conhecimentos que tanto agregaram a minha formação acadêmica.

Aos cuidadores e cuidadoras educacionais do Município de Camaçari-BA pelo acolhimento e confiança, a participação de cada um de vocês foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho, o meu carinho e gratidão.

**Pessoas com deficiência?**

Pessoas? É pessoas.

Pessoas? É, isso mesmo, pessoas.

Como assim?

É pessoas, pessoas, pessoas  
simplesmente pessoas.

Que trabalham, estudam, casam, têm filhos, pagam contas, não fazem nada.

Doentes, não?

Não!

Adoecem sim, ficam gripadas, com Zica, Covid 19, câncer, depressão...

É é?

É. Também sofrem, choram, gritam, torcem, sorriem, são tristes, são felizes

São exatamente como você.

Você é doente, é? Ou é gente?

Mas elas???...

Não, não têm mais elas.

Tem nós. Quem somos nós?

Profa. Dra. Sandra Rosa

SILVA, Michele Oliveira da Costa. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas**. Orientadora: Theresinha Guimarães Miranda. 2023. 156f. il. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as atribuições destinadas aos profissionais de apoio escolar em escolas públicas, através da percepção dos próprios sujeitos. Justifica-se a elaboração deste estudo, diante da recente inserção dos profissionais de apoio escolar - PAE no ensino público nos estados e municípios brasileiros, bem como da ausência de parâmetros nacionais para contratação deste profissional o que incorre em uma diversidade de denominações, atribuições e formas de contratação. O interesse por este estudo emergiu da experiência da pesquisadora enquanto cuidadora educacional, no ensino público no Município de Camaçari-BA de 2019 a 2021. Quanto à metodologia, esta investigação utilizou uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso exploratório, utilizando como instrumentos para a coleta de dados: (i) a aplicação de questionário em ambiente virtual e (ii) a realização de entrevistas semiestruturadas com nove profissionais de apoio escolar do Município de Camaçari-BA. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pesquisa do Instituto de Psicologia - IPS da Universidade Federal da Bahia - UFBA, via site da Plataforma Brasil, sendo aprovado em abril de 2023. A partir dos achados deste estudo foi realizada a Análise de Conteúdo - AC com a definição de cinco categorias temáticas: a) Papel e perfil dos profissionais de apoio escolar de Camaçari-BA, b) As atribuições dos profissionais de apoio escolar, c) A percepção dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão escolar d) As especificidades no trabalho do profissional de apoio escolar no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, e e) A relação entre profissional de apoio escolar - família - escola. O tratamento dos dados foi feito com o apoio do *software* gratuito IRAMUTEQ. A pesquisa demonstrou que o PAE representa no contexto investigado o único suporte dentro da escola regular, revelando a falta de investimento em outros serviços previstos pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Constatou-se um desconhecimento sobre as atribuições do PAE pela comunidade escolar e um desvio da função de cuidados básicos para atividades de cunho pedagógico. Notou-se uma percepção negativa dos profissionais quanto ao modelo de inclusão escolar que vem sendo implantado e a consequente precarização do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Cuidador Educacional. Educação Especial Inclusiva. Profissional de apoio escolar.

SILVA, Michele Oliveira da Costa. **The paraprofessional supports for students with disabilities in public schools.** Advisor: Theresinha Guimarães Miranda. 2023. 156f. il. Dissertation (Master in Education). Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

The present work aims to discuss the responsibilities assigned to paraprofessionals support in public schools, through the perception of the subjects themselves. The elaboration of this study is justified, given the recent insertion of paraprofessionals - in public education in Brazilian states and municipalities, as well as the absence of national parameters for hiring this professional, which results in a diversity of denominations, attributions and forms of contracting. The interest in this study emerged from the researcher's experience as an educational paraprofessional, in public education in the Municipality of Camaçari-BA from 2019 to 2021. As for the methodology, this investigation used a qualitative approach through an exploratory case study, using as instruments for data collection: (i) a questionnaire applying in a virtual environment and (ii) interviews conducted in semi-structured with nine school paraprofessionals from the Municipality of Camaçari-BA. The research was submitted to the Research Ethics Committee of the Institute of Psychology - IPS of the Federal University of Bahia - UFBA, via the Plataforma Brasil website, being approved in April 2023. Based on the findings of this study, Content Analysis was carried out with the definition of five thematic categories: a) Role and profile of school support professionals in Camaçari-BA, b) The duties of school paraprofessionals, c) The perception of school paraprofessionals about their role in the process of school inclusion d) The specificities of the work of the school paraprofessional in the process of school inclusion of students with disabilities, and e) The relationship between paraprofessional - family - school. Data processing was carried out with the support of the free IRAMUTEQ software. The research demonstrated that the paraprofessionals represents, in the investigated context, the only support within the regular school, revealing the lack of investment in other services provided for by the Special Education Policy in the Inclusive Perspective. There was a lack of knowledge about the responsibilities of the paraprofessional by the school community and a diversion from the basic care function to pedagogical activities. A negative perception among professionals was noted regarding the model of school inclusion that has been implemented and the consequent precariousness of service to students targeted by Special Education in regular schools.

Keywords: Specialized Educational Service. Educational Caregiver. Inclusive Special Education. Paraprofessionals support.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Profissionais de apoio segundo a Resolução nº. 19 de 2010	45
Quadro 2	Documentos sobre o profissional de apoio escolar de 1996 a 2015	50
Quadro 3	Resultados Scielo – descritor “profissional de apoio”	53
Quadro 4	Produção <i>stricto sensu</i> CAPES – descritor “profissional de apoio”	55
Quadro 5	Produção <i>stricto sensu</i> CAPES – descritor “cuidador escolar”	62
Quadro 6	Produção <i>stricto sensu</i> CAPES – descritor “acompanhante especializado”	64
Quadro 7	Produção <i>stricto sensu</i> CAPES – descritor “mediador escolar”	67
Quadro 8	Alteração no Quadro de Pessoal da Administração Direta Municipal	85
Figura 1	Dados do processamento CHD	90
Figura 2	Dendograma com a representação das Classes	91
Figura 3	Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre o profissional de apoio escolar nas escolas públicas	92
Quadro 9	Dados pessoais dos Participantes	94
Quadro 10	Campo de atuação	95
Quadro 11	Diagnóstico dos estudantes atendidos pelos PAE	97
Quadro 12	Atividades realizadas no cotidiano da escola	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAQDAS	Computer Assisted Qualitative
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCVC	Comunidade Colaborativa Virtual dos Cuidadores
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CRIE	Centro de Referência à Inclusão Escolar
ESV	Educador Social Voluntário
FACED	Faculdade de Educação
FANEC	Faculdade Metropolitana de Camaçari
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Atendimento Psicológico
OM	Orientação e Mobilidade
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PAIE	Profissional de Apoio à Inclusão Educacional

PCC	Projeto Pedagógico do Curso
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>19</b>
2.1 DEFICIÊNCIA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO.....	20
2.2 RESSIGNIFICANDO A DEFICIÊNCIA: DA ABORDAGEM SOCIAL ÀS POLÍTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA.....	29
<b>3 O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA POLÍTICA DE INCLUSÃO.....</b>	<b>41</b>
3.1 MARCOS NORMATIVOS DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR.....	41
3.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR.....	52
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>77</b>
4.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	77
4.1.2 Instrumentos e etapas da coleta de dados.....	79
4.1.3 Compromisso Ético da Pesquisa.....	81
4.1.4 Participantes.....	81
4.2 CONTEXTO: MUNICÍPIO DE CAMAÇARI - BA.....	82
4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO APOIADA PELO SOFTWARE IRAMUTEQ.....	86
4.3.1 Transcrição das entrevistas e preparação do corpus textual.....	87
4.3.2 Processamento do corpus pelo IRAMUTEQ e a Classificação Hierárquica Descendente - CHD.....	88
<b>5 O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR SOBRE AS ATRIBUIÇÕES A ELES DESTINADAS.....</b>	<b>93</b>
5.1 PAPEL E PERFIL DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR DE CAMAÇARI-BA.....	93
5.2 ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR.....	101
5.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR SOBRE O SEU PAPEL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	108
5.4 AS ESPECIFICIDADES NO TRABALHO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	115
5.5 A RELAÇÃO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR - FAMÍLIA - ESCOLA.....	123
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho vincula-se à temática Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, com ênfase no trabalho do Profissional de Apoio Escolar - PAE que atua junto aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Este profissional assume diferentes denominações na legislação e na literatura, tais como: cuidador educacional, cuidador escolar, acompanhante especializado, monitor de educação especial, monitor de educação inclusiva, mediador escolar, entre outras. Cada município, além de atribuir uma denominação para este profissional, define a forma de contratação e as atribuições.

O interesse pelo tema surgiu em decorrência da experiência profissional da pesquisadora enquanto cuidadora educacional, no ensino público no Município de Camaçari-BA, no período de 2019 a 2021. Em 2019, segundo dados do Censo Escolar a rede municipal de Camaçari tinha um total de 32.337 estudantes matriculados, destes 407 eram estudantes com deficiência.

Vale ressaltar que apesar do cargo de cuidador(a) educacional ter como requisito, previsto nos Editais (Camaçari, 2019; 2022a; 2022b) formação do candidato(a) no Ensino Médio completo, a maioria dos convocados possuía formação de nível superior em diferentes áreas, tais como: Direito, Pedagogia e Psicologia. Essa vivência possibilitou à pesquisadora conhecer este campo de atuação que até então lhe era desconhecido.

A partir da contratação, a Secretaria de Educação do Município de Camaçari-Ba realizou espaços de formação antes da inserção dos cuidadores educacionais nas escolas, bem como durante todo o período de inserção desses profissionais na rede, já que tanto para os(as) cuidadores(as) educacionais quanto para a rede municipal de educação era algo novo. No município de Camaçari-Ba, esses profissionais começaram a atuar em 2019, conforme edital da Prefeitura Municipal de Camaçari nº 001/2019 que dispôs sobre a contratação em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA.

Segundo dados da coordenação de cuidadores<sup>1</sup>, em 2021 foram feitas 315 solicitações de cuidadores pelas escolas da rede municipal de Camaçari, sendo 70 estudantes atendidos por 37 cuidadores. Cada cuidador(a) atuava com um

---

<sup>1</sup> Discurso proferido no auditório da DIPE, em 3 de setembro de 2021.

estudante por turno, podendo ser na mesma escola ou em escolas diferentes. Diante do exposto, justifica-se a elaboração deste estudo, diante da recente inserção dos profissionais de apoio escolar no ensino público nos estados e municípios brasileiros.

Dentre as legislações que discorrem sobre a atuação do profissional de apoio escolar, pode-se destacar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e prevê, no art. 3º, parágrafo único, como direito deste público, um acompanhante especializado quando comprovada necessidade.

Outro documento de referência é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e define no art. 3º, inciso XIII, que o profissional de apoio escolar exerce atividades de alimentação, higiene, locomoção e outras atividades escolares relacionadas ao estudante com deficiência.

Contudo, as referidas leis reconhecem a necessidade do profissional de apoio escolar nas escolas regulares, mas não estabelecem parâmetros para a contratação deste profissional, quanto a formação necessária, o tipo de vínculo e as atribuições que o irão distinguir dos outros profissionais que atuam no contexto da Educação Especial Inclusiva. Conforme a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº.19 de 2010, os profissionais de apoio são: o tradutor e intérprete de Libras, o guia-intérprete para alunos surdocegos; os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação; bem como outros profissionais que atuam na escola, a exemplo do auxiliar na educação infantil.

Nota-se que os documentos divergem ao tratar sobre quem são os profissionais de apoio escolar, já que a Nota Técnica nº.19 inclui outros sujeitos que não foram citados no Estatuto da Pessoa com Deficiência e na Lei Berenice Piana. Diante desse contexto de indefinições, torna-se relevante conhecer como estados e municípios estão se organizando para prover esse tipo de apoio aos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Na Bahia, as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação definem que o profissional de apoio escolar compõe os técnicos de Educação Especial. Conforme as Diretrizes (Bahia, 2017, p.83) “o

Técnico de Educação Inclusiva é o servidor que exerce uma função técnica e pedagógica de apoio ao processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial”. Segundo as Diretrizes, referem-se aos seguintes profissionais: Instrutor de Libras, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português, Guia/Intérprete de Libras/Português, Instrutor mediador, Brailista transcritor, Brailista revisor e o Profissional de apoio escolar.

O documento recomenda que os técnicos da educação especial atuem com carga horária de 40 horas. Quanto à formação, ele flexibiliza a contratação, considerando tanto profissionais de nível superior, como também de nível médio (com curso de qualificação específico para o campo de atuação). Para o profissional de apoio escolar, as diretrizes definem quanto ao perfil: ter no mínimo o Ensino Médio completo e curso de qualificação na área; ser, preferencialmente, do mesmo sexo do estudante a ser atendido e que este exerce função administrativa no atendimento ao estudante. (Bahia, 2017).

Sobre as atribuições específicas, aponta que os profissionais de apoio escolar devem participar de cursos de formação; orientar familiares e demais funcionários da escola sobre os cuidados a serem tomados tanto para a segurança quanto para o atendimento às necessidades do estudante. Cabe ainda ao profissional de apoio escolar,

[...] auxiliar o estudante a fazer suas necessidades fisiológicas com os devidos cuidados higiênicos, a alimentar-se, a vestir-se, a se deslocar pela instituição educacional, entre outras; auxiliar em dificuldade comportamental em sala de aula e em outros ambientes educacionais, [...]; atuar de forma articulada com os professores da classe comum, da sala de recursos multifuncionais e demais funcionários da unidade escolar, visando ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo.(Bahia, 2017, p.108).

Verifica-se que diferentemente dos documentos nacionais, as diretrizes buscam caracterizar o perfil desse profissional e ampliam as suas atribuições, contudo incluem atividades que não estão previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto no Capítulo 1, art. 3º, inciso XIII refere-se apenas à atuação nas “atividades de alimentação, higiene, locomoção e outras atividades escolares” (Brasil, 2015, p.2). A descrição do profissional de apoio a partir da leitura das Diretrizes da Bahia (2017) pode favorecer ao entendimento de que este profissional é um “faz tudo” no campo da Educação Especial Inclusiva, ou seja, caberá a ele

atender a todas as demandas oriundas das necessidades do estudante com deficiência na escola.

Por outro lado, cabe ressaltar que as Diretrizes da Bahia (2017) destacam que não é de responsabilidade do profissional de apoio escolar a realização de atividades de cunho pedagógico ou de serviços gerais da escola e destacam que as atividades pedagógicas são de atribuição dos servidores que exercem cargo de docência e que exige a formação nível superior, em curso de licenciatura.

Nas Diretrizes da Bahia (2017), o cargo de professor apresenta-se subdividido nas funções de: gestor escolar (diretor e vices), professor de classe comum, professor de Atendimento Especializado, professor de Libras, professor de Orientação e Mobilidade - OM, professor de Educação Física adaptada e professor Mediador da Aprendizagem na Educação Especial, que atua:

[...] de forma colaborativa com o professor regente, no espaço da classe comum, realizando mediação com o estudante para que ele tenha acesso ao currículo, por meio de adequação de material didático pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos, facilitando também o processo de comunicação. (Bahia, 2017, p.90-91).

Nota-se que o professor mediador, também denominado de professor de apoio à inclusão por Adriana Freitas (2013) e de segundo professor ou professor na bidocência nos estudos de Ramos *et al.* (2021), é o profissional que atua no suporte pedagógico de forma colaborativa com o professor regente. Logo possui atribuições e formação diferentes das exercidas pelo profissional de apoio escolar. Freitas (2013) identificou que este profissional possui Especialização em Educação Especial, visando o atendimento das necessidades das crianças com deficiência na escola regular, contribuindo assim, para o bem estar e aprendizado deste público.

No contexto do estado de Goiás, a autora verificou que o ensino colaborativo ou coensino “corrobora para a permanência deste alunado na rede regular de ensino” (Freitas, 2013, p.10). Nesse sentido, ela ressalta que para uma compreensão do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência é fundamental entender como configura-se a atuação dos profissionais no campo da Educação Especial Inclusiva. Em consonância, Ramos *et al.* (2021) aponta que no contexto em que a escola regular busca incluir todos, ainda há dúvidas quanto ao que cada profissional da escola faz e alerta que a contratação cada vez maior de



profissionais de apoio escolar e segundo professor nas escolas tem se sobreposto aos investimentos em recursos para o Atendimento Educacional Especializado.

Diante desse quadro, a pesquisa aqui proposta, tem como objeto de estudo, a atuação do mais recente profissional inserido no contexto da Educação Especial Inclusiva, o profissional de apoio escolar. O universo desta pesquisa abrange o Município de Camaçari, localizado no estado da Bahia, a 50 km da capital Salvador, onde os profissionais de apoio escolar são denominados cuidadores educacionais e atuam desde 2019. No município, a Secretaria de Educação dispõe do Programa Cuidador Educacional, conforme edital número 001/2019, sobre a contratação em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA.

Vale ressaltar que para este estudo, optou-se pela terminologia: profissional de apoio escolar - PAE, pois refere-se à denominação utilizada no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), contudo em alguns momentos estes profissionais poderão ser denominados como cuidador educacional, já que refere-se ao nome do cargo atribuído pelo município de Camaçari-Ba.

O problema de pesquisa que instigou esta investigação consiste na seguinte pergunta: qual a percepção de profissionais de apoio escolar sobre as atribuições a eles destinadas no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas? Para responder o problema, a pesquisa tem como objetivo geral: discutir as atribuições destinadas aos profissionais de apoio escolar em escolas públicas, através da percepção dos próprios sujeitos.

Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: Identificar o papel e o perfil dos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari-Ba; Caracterizar as atribuições dos profissionais de apoio escolar que atuam junto aos estudantes com deficiência no ensino público municipal; Evidenciar as percepções dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Para alcance dos objetivos propostos, esta investigação utilizou uma abordagem qualitativa, na perspectiva de discutir a inserção do profissional de apoio escolar nas escolas públicas. Quanto ao tipo, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso exploratório, utilizando para a coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada.

As entrevistas tiveram como sujeitos nove profissionais de apoio escolar do município que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: estarem lotados em

escolas públicas na Sede do município de Camaçari-Ba e possuem maior tempo de atuação como cuidador educacional no município. Para os critérios de exclusão, considerou-se: os profissionais de apoio escolar que atuam fora da sede do município, ou seja na região de Abrantes e Monte Gordo e os profissionais de apoio escolar convocados no último processo seletivo que não possuem experiência anterior como cuidador no município de Camaçari.

A pesquisa priorizou os aspectos éticos, com o objetivo de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, conforme prevê as Resoluções 466/2012 e 510/2016. Para isto, inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa via site da Plataforma Brasil, sendo emitido parecer favorável ao estudo no dia 02 de abril de 2023.

Para análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo, a partir da realização de uma análise categorial, através do agrupamento de temas em comum. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo pauta-se em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação. Neste estudo, utilizou-se o *software* gratuito *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* - IRAMUTEQ como ferramenta no processamento de dados na pesquisa qualitativa.

Com base nos resultados, definiu-se cinco categorias temáticas: a) Papel e perfil dos profissionais de apoio escolar de Camaçari-BA, b) As atribuições dos profissionais de apoio escolar, c) A percepção dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão escolar d) As Especificidades no trabalho do profissional de apoio escolar no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e e) A relação profissional de apoio escolar - família - escola.

Este trabalho estrutura-se em cinco capítulos, sendo o primeiro introdutório com um panorama inicial da pesquisa. O segundo capítulo traz uma abordagem sobre a construção do conceito de deficiência a partir do modelo social e os seus reflexos na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil. No capítulo seguinte, aborda-se os documentos nacionais que fazem referência ao profissional de apoio escolar no período de 1996 a 2015, bem como os resultados do levantamento da literatura sobre a temática. O quarto capítulo apresenta as escolhas metodológicas deste estudo para o alcance dos objetivos propostos. O quinto capítulo contém a análise dos achados da pesquisa, através de cinco categorias temáticas. Por fim, esboçam-se as considerações finais.

Segundo Crochík, Dias e Razera (2015), as pesquisas empíricas são importantes para identificar a existência ou não de avanço na Educação Inclusiva, pois por meio delas é possível olhar para um mesmo fenômeno de formas diferentes, complementando a prática ou para contradizê-la. Sendo assim, destaca-se a relevância do tema, pois suscita a realização de novas investigações no âmbito acadêmico, além desta discussão está inserida em um contexto mais amplo: as políticas de inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular.

Sabe-se que este público por muitos anos foi excluído do processo de escolarização e mesmo com o avanço das políticas de inclusão escolar que defendem o direito à educação das pessoas com deficiência, estes sujeitos ainda enfrentam muitos desafios para permanência com qualidade na escola, dentre os quais, a necessidade de suporte do profissional de apoio escolar. Vale acentuar, que a garantia do cuidado para as pessoas com deficiência que dependem de outra pessoa para atendimento aos seus cuidados básicos é uma questão de dignidade humana. (Guimarães, 2010).<sup>2</sup>

Diante disso, entende-se que esta pesquisa contribuirá com informações quanto à atuação dos profissionais de apoio escolar no contexto da Educação Especial Inclusiva, permitindo ampliar o debate no âmbito das políticas educacionais de inclusão do município de Camaçari-Ba. Logo, busca fomentar novos estudos e discussões sobre o tema, além de instigar reflexões na rede municipal de educação de Camaçari-Ba, quanto à atuação dos cuidadores educacionais.

Dentre os principais resultados, o estudo revelou que o PAE representa o único serviço para o atendimento aos estudantes com deficiência dentro da escola comum na realidade estudada e que ainda há um desconhecimento sobre as atribuições desses profissionais pela comunidade escolar. Notou-se também uma percepção negativa dos profissionais de apoio escolar quanto a forma como a inclusão escolar vem sendo organizada pelo município, diante da ausência de outros recursos e serviços destinados aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

## **2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA**

Este capítulo trata sobre a construção do conceito de deficiência a partir do modelo social e os seus reflexos na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil. Para isso, inicialmente, fundamenta-se nos estudos de Diniz (2007, 2010) e Piccolo (2012, 2020) para refletir sobre a concepção de deficiência a partir dos estudos do modelo social. Em seguida, utiliza das contribuições de Cury (2002, 2007), Kassir (2019, 2021), Mendes (2006, 2014) e Miranda (2016) para discutir as relações entre o modelo social e o paradigma do direito à educação das pessoas com deficiência e que contribuíram para as mudanças no modelo de política educacional sob uma perspectiva inclusiva.

### **2.1 DEFICIÊNCIA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO**

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo promulgada pelo Brasil com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, reconhece que o conceito de deficiência está em evolução, sendo que tal definição deverá considerar a relação entre pessoas com deficiência e as barreiras a elas colocadas na sociedade. Diniz (2010) salienta que este novo conceito de deficiência deverá fundamentar as ações do Estado para garantia de justiça a esses sujeitos.

Segundo Galvão Filho e Miranda (2012, p.248), a mudança no conceito de deficiência fundamenta-se em um novo paradigma pautado no modelo biopsicossocial e ecológico, para essa concepção a deficiência é “o resultado da interação do indivíduo, que possui uma alteração de estrutura e funcionamento do corpo, com as barreiras que estão impostas no meio em que vive”. Os autores argumentam que as dificuldades de participação e a consequente exclusão das pessoas com deficiência nos diferentes segmentos da sociedade são reflexos da própria sociedade que não fornece condições igualitárias para esses sujeitos. Logo, não é apenas uma questão médica ou de saúde, mas um problema social e ressaltam:

As grandes e mais importantes barreiras estão, muitas vezes, na falta de conhecimentos, de recursos tecnológicos, no desrespeito à legislação vigente, na forma como a sociedade está organizada de forma a ignorar as diferentes demandas de sua população. (Galvão Filho; Miranda, 2012, p. 248).

As barreiras podem ser entendidas como atitudes e ambientes que não promovem igualdade de oportunidades para esses sujeitos. Segundo o artigo 3º, inciso IV, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), as barreiras são definidas como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Brasil, 2015, p.2).

As barreiras são classificadas em: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas, ou seja, compreendem todas as áreas da sociedade que devem estar acessíveis às pessoas com deficiência de forma igualitária e sem nenhuma espécie de discriminação. (Brasil, 2015).

Mas porque iniciar a discussão sobre o conceito de deficiência a partir da sociedade e não dos sujeitos? Até que ponto as barreiras determinam a participação com autonomia das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais? Tais indagações auxiliam na compreensão sobre a forma com que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define esse público, no art. 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009, p.3).

Nessa perspectiva, entende-se que não é o tipo de impedimento que define a deficiência, mas a forma com que estes interagem com as barreiras existentes na sociedade. Conforme, Diniz, Barbosa e Santos (2010), a Convenção ao mesmo tempo que reconhece os impedimentos corporais de uma pessoa com deficiência,

também irá reconhecer as barreiras sociais, que limitam a participação efetiva das pessoas com deficiência em todos os espaços. Sendo assim, a Convenção possibilita a ampliação do conceito de deficiência, antes restrito ao laudo médico pautado em um catálogo de doenças e lesões, para incluir também a forma com que a sociedade responde às demandas colocadas por este público.

Essa concepção de deficiência emerge dos estudos do modelo social da deficiência que surge, inicialmente, com o sociólogo Paul Hunt, no Reino Unido, em 1960 e posteriormente com a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - Upias, com os sociólogos Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein. (Diniz, 2007). Conforme Diniz (2007), a Upias caracterizou-se como a primeira organização política composta por pessoas com deficiência e confrontou a compreensão tradicional de deficiência pautada no modelo médico. Para o modelo médico, a deficiência é resultado da lesão em um corpo, exigindo que a pessoa com deficiência seja submetida a intervenções biomédicas.

Em conformidade, Piccolo (2020, p.176) ressalta que a distinção entre lesão e deficiência é o grande marco da discussão da Upias. O significado de lesão está atrelado ao referencial médico e caracteriza-se “como a falta de parte ou da totalidade de um membro, órgão ou sentido não funcional”. Já a deficiência está associada a desvantagem ou restrição de atividade causada por uma sociedade que não fornece condições para atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.

Segundo Diniz (2007) a Upias reconfigurou a forma de pensar a deficiência sob uma ótica sociológica em detrimento do pensamento biomédico, além de passar a entender a deficiência como uma forma de opressão social. Nesse sentido, Guimarães (2010) analisa que a ideologia da normalidade considera o corpo numa perspectiva de formas hegemônicas, um modelo, um padrão. Por conseguinte, quem não está dentro deste padrão, como as pessoas com deficiência, está vulnerável a sofrer opressão e discriminação.

Destarte, Diniz, Barbosa e Santos (2010, p.97) analisam que “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo”. Os autores salientam que a opressão sofrida pelo corpo com deficiência passou a ser denominada pelo termo *disablism*, sem tradução ainda para a língua portuguesa, mas que se configura um neologismo, assim como os termos racismo e sexismo e que no contexto das pessoas com deficiência, refere-se a

opressão e discriminação que atinge esse grupo, resultado de uma cultura da normalidade. Conforme, Santos (2010),

Assim como raça, sexo, orientação sexual e idade, deficiência passou a ser também um demarcador corporal de desigualdade, opressão e discriminação, resultando em situações que devem ser combatidas e eliminadas em contextos de promoção de justiça social. (Santos, 2010, p. 117).

No bojo dessas discussões, Mendes e Piccolo (2013) analisam que a Upias inseriu no centro das reivindicações por direitos, o lugar em que o modo de produção capitalista coloca os sujeitos com deficiência. No entendimento da Upias, um corpo com lesões não se adequa às exigências da força de trabalho requerida por esse sistema, ou seja,

O padrão emergente do sujeito ideal ao modelo capitalista, o ser que se encaixa à máquina, exige um tipo de corpo no qual a força e a destreza física se mostrem fatores fundamentais, elementos estes que excluem de suas relações diretas significativa parcela das pessoas com deficiência. (Mendes; Piccolo, 2013, p.460-461).

A discussão sobre o modelo social da deficiência buscou fundamentação, inicialmente, no marxismo, entendendo que o modo de produção capitalista coloca a pessoa com deficiência em situação de inferioridade na sociedade, considerando que estes não se incluem como sujeitos produtivos. Para Gustavo Piccolo (2012, p.31) o modelo capitalista reforça a ideia da deficiência “como falha, incapacidade, ineficiência, atributo que estabelece uma relação de passividade para aqueles que a apresentam”.

Logo, para os estudiosos do modelo social, o modo de produção capitalista, consolidou-se como uma barreira para a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, visto que, este fundamenta-se na exploração do trabalho para a acumulação de capital. Assim, por meio da compra da força de trabalho dos trabalhadores, o capitalista consegue produzir um valor superior (excedente) ao valor do salário pago. Esse valor excedente, é conhecido como *mais valia*. Como explica Netto e Braz (2006, p.101),

[...] a força de trabalho, durante a jornada de trabalho, produz *mais* valor que aquele necessário à sua produção/reprodução, valor esse

expresso no salário; assim, mesmo pagando o valor da força de trabalho, o capitalista extrai a força de trabalho do trabalhador um excedente (a mais-valia, fonte do seu lucro).

Sendo assim, quanto mais se explora a força de trabalho, mais será o aumento da *mais valia* e da acumulação. Isto implica nas condições de trabalho, que a partir do interesse do capitalista pode ampliar a jornada de trabalho, intensificar o ritmo das atividades, diminuir os salários, entre outras medidas convenientes a acumulação do capital. (Netto; Braz, 2006). Diante desse contexto, as pessoas com deficiência ficam à margem do modelo de trabalhador para ter a força de trabalho explorada, ou seja, o sistema capitalista define o perfil de sujeito condizente com as relações de produção da sociedade. Nesse sentido, Piccolo (2020, p.180) destaca que,

No terreno do capital, obcecado pela exploração da força de trabalho, aqueles que são vistos como potencialmente menos exploráveis pelos detentores dos meios de produção, tais como as pessoas com deficiência, em razão de seu suposto desajuste em relação à normalidade instituída pela parafernália industrial, são alijados ou incorporados nas funções de menos visibilidade de tal estrutura.

Tais inquietações levaram os primeiros teóricos do modelo social a compreenderem a deficiência como uma experiência de opressão sofrida pelas pessoas com deficiência, para eles o capitalismo era o principal beneficiado com a não inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, por dois motivos: o primeiro, na manutenção desse público como exército industrial de reserva e segundo por mantê-los em uma função de inferioridade. (Piccolo, 2020).

Segundo Netto e Braz (2006), o exército industrial de reserva refere-se ao grande número de trabalhadores desempregados, já que o modelo de acumulação capitalista demanda mais a aquisição de materiais, máquinas, equipamentos e insumos do que força de trabalho, além da classe capitalista também se servir do exército industrial de reserva, pois constitui um recurso para pressionar a diminuição dos salários e conseqüentemente ampliar a exploração da força de trabalho. Diante desse contexto, a Upias considerou que todas as formas de opressão sofrida pelas pessoas com deficiência eram causadas por um modelo de sociedade que invisibiliza o corpo com deficiência para o trabalho produtivo, sendo necessário a introdução de uma nova divisão social do trabalho que incluísse as pessoas com deficiência. (Diniz, 2007).



Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2010), reconhece-se a importância dessas primeiras discussões para as redefinições do conceito de deficiência, porém, atualmente, considera-se que a discussão pautada apenas na crítica ao capitalismo é insuficiente para explicar as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Os autores destacam que outras abordagens se uniram aos estudos sobre deficiência, tais como as abordagens feministas e culturalistas.

Foi nessa aproximação dos estudos sobre deficiência dos estudos culturalistas que o conceito de opressão ganhou legitimidade argumentativa: a despeito das diferenças ontológicas impostas por cada impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, a experiência do corpo com impedimentos é discriminada pela cultura da normalidade. (Diniz; Barbosa; Santos, 2010, p. 105).

Desse modo, reconhece-se a existência de uma cultura da normalidade que discrimina e oprime pessoas com impedimentos, cultura esta que contribuiu para que as pessoas com deficiência vivessem restritas ao convívio familiar e isoladas do mundo. Nesse sentido, o modelo social realiza uma mudança radical, a partir do entendimento de que a deficiência não se restringe ao ambiente familiar, mas a vida em sociedade junto com os outros corpos.

A segunda geração do modelo social trouxe importantes contribuições a partir da crítica feminista que inclui discussões sobre o cuidado, a dor, a lesão, a dependência e a interdependência como temas fundamentais a vida das pessoas com deficiência. (Diniz, 2007). Por meio das discussões das teóricas feministas incluiu-se na pauta o direito ao cuidado para as pessoas com deficiência como uma questão de justiça, considerando que “há pessoas que necessitam do cuidado como condição de sobrevivência” (Diniz, 2007, p.70). Nessa perspectiva, questiona-se o cuidado como sendo unicamente responsabilidade da família, exercido prioritariamente pelas mulheres em ambiente doméstico e não de responsabilidade enquanto política pública do Estado. (Costa; Luiz, 2020).

Segundo Guimarães (2010) a função do cuidado que não é realizada pelo Estado fica a cargo do ambiente privado, sendo realizado por mulheres que têm suas atividades não reconhecidas pela sociedade. Nessa perspectiva, Gesser, Ziber e Luiz (2022, p.4), reforçam que os estudos sobre cuidado indicam que “essas atividades são pouco valorizadas ou passam ‘despercebidas’ pela maioria de nós”. As autoras ressaltam que pessoas com comprometimento maiores nas suas

limitações, caracterizadas como uma dependência complexa, e que não possuem condições para prover o cuidado, precisam que este direito seja garantido pelo Estado para a participação efetiva na sociedade.

Santos, Silva e Silveira, (2014) analisam que o cuidado é uma questão de justiça, ética e direitos e que mesmo diante dos avanços no aparato legislativo com relação aos direitos das pessoas com deficiência, ainda há um desafio com relação a elaboração e implementação das políticas de educação inclusiva no Brasil. Dentre as lacunas, pode-se destacar o papel do profissional de apoio escolar no atendimento aos estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino. A esses profissionais está previsto atividades de locomoção, higiene e alimentação dos estudantes, ações atreladas aos cuidados básicos e que são essenciais à permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar, principalmente, aquelas com dependência complexa.

Diante do exposto, é possível perceber como as pessoas com deficiência carregam o estigma por possuírem um corpo com impedimentos, o que gerou, ao longo da história, a segregação social. Isto se expressa, na forma com que este público foi chamado, tais como: aleijado, inválidos, incapacitados, anormais, retardado, mongoloide, débil-mental e excepcionais. O uso dessas expressões pejorativas demonstra como a sociedade tratou e ainda trata as pessoas com deficiência, colocando-as em uma posição de inferioridade com relação aos demais por considerar que ter impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial é uma característica negativa, constituindo em um problema tanto para ela quanto para a família, como se fosse uma tragédia pessoal.

Para Piccolo (2020) entender a deficiência como uma tragédia pessoal reflete na forma com que as demais pessoas se relacionam com este público, no qual busca-se alternativas para o tratamento ou a cura dos sujeitos com deficiência para que se aproximem do que é considerado normal pela sociedade, assim como na forma com que os serviços são disponibilizados, em grande parte como de caráter assistencialista e não como direito.

Com o advento do modelo social, ampliaram-se as formas de intervenção em resposta às diferentes formas de opressão sofridas pelas pessoas com deficiência e que não estão relacionadas a fatores biológicos, mas sim a uma sociedade que discrimina pessoas com expressões corporais diversas. O modelo social passou a abordar a deficiência sob uma perspectiva política, refletindo em respostas às

necessidades da pessoa com deficiência para além das intervenções médicas, caracterizadas pela medicalização ou reabilitação da lesão. Mas também como condição que requer intervenção do Estado, através de políticas públicas para garantia dos direitos e justiça social.

Cabe aqui sinalizar que o modelo social não desconsidera a importância do acompanhamento médico, destinado às pessoas com deficiência, que, em muitos casos, contribui para o desenvolvimento das potencialidades ou para alívio das dores causadas pela lesão. Contudo, possibilita uma reflexão sobre questões que envolvem a realidade desses sujeitos que vão além da lesão. (Piccolo, 2020). Conforme Diniz (2007, p.19), “a ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência”. Logo, fez-se a separação entre os conceitos de lesão e deficiência, sendo a lesão foco de intervenções biomédicas e a deficiência objeto de direitos, justiça social e políticas públicas.

No âmbito do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, a educação é um direito social, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados como estabelece o art. 6º da Constituição Federal de 1988. Cury (2002) entende que o direito à educação escolar, para além de responder às exigências de inserção no mercado de trabalho, também vincula-se às demandas por cidadania social e política. Segundo o autor, todos os países do mundo buscaram normatizar o acesso à educação básica, já que a educação escolar é basilar para a construção da cidadania e consequente implementação de políticas públicas na sociedade.

No contexto da educação, constitui-se enquanto uma política pública social de responsabilidade do Estado, mas sua construção leva em consideração outros espaços de discussão dentro da sociedade. No entendimento de Cury (2002) a relação entre direito à educação escolar e democracia pressupõe a existência de uma legislação que deve ser operacionalizada pelo Estado, visando a garantia de oportunidades, bem como na redução das desigualdades fruto do modo de produção capitalista.

Compreender de que forma as políticas públicas se materializam no contexto da sociedade capitalista é fundamental para discutir as bases em que estas são implementadas pelo Estado. Conforme Diógenes e Resende (2007) a função do Estado na sociedade capitalista é defender os interesses da classe dominante,

nesse sentido as políticas públicas caracterizam-se como estratégias para a reprodução da acumulação capitalista.

Políticas públicas são estratégias de dominação da classe burguesa e/ou frações dela, no sentido de reproduzir as condições de acumulação capitalista. Enquanto tal são resultados da luta de classes, e em sendo assim, configuram-se enquanto ação política historicamente determinada. As políticas públicas são, pois, um processo histórico e, deve-se considerar os aspectos econômicos e políticos que lhe marcam a materialização. (Diógenes; Resende, 2007, p. 5)

Sendo assim, Hofling (2001) analisa que a definição das políticas públicas leva em consideração os conflitos existentes na sociedade como um todo. Diante disso, a reivindicação das demandas por parte dos diferentes grupos sociais é fundamental para a construção de direitos sociais. Nesse sentido, no contexto brasileiro marcado pela desigualdade social é fundamental que o Estado adquira uma concepção crítica, como afirma Hofling (2001), visando promover programas de caráter universal e que incluam as pautas dos grupos menos favorecidos, refletindo na “reversão do desequilíbrio social”, à exemplo, do movimento político organizado pelas pessoas com deficiência na década de 1970.

Segundo Lanna Júnior (2011), às iniciativas por políticas sociais destinadas a esse grupo emergem da conjuntura política em que vigorava o regime militar no Brasil (1964-1985), e do contexto socioeconômico marcado pelo processo de redemocratização. Sendo assim, grupos de pessoas com deficiência pertencentes a associações começam a se organizar, buscando lutar pela inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, no trabalho, e acesso aos transportes. (Cabral; Ferreira, 2013).

A partir da década de 70, o movimento das pessoas com deficiência e os sujeitos com deficiência tornam-se protagonistas na luta por direitos sociais. (História [...], 2010). Posteriormente, os documentos que potencializaram as lutas dos movimentos das pessoas com deficiência no Brasil foram, inicialmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Organização das Nações Unidas - ONU e ratificada pelo Brasil em 2007.

Como buscou-se discutir nesta seção, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil trouxe grandes contribuições para a forma

como a questão da deficiência passou a ser tratada, alicerçando a elaboração de marcos legais e políticas públicas que atendessem a diversidade dos corpos e conseqüentemente a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Na próxima seção, propõe-se explicar como o novo conceito de deficiência influenciou a construção de políticas de educação inclusiva na escola regular.

## 2.2 RESSIGNIFICANDO A DEFICIÊNCIA: DA ABORDAGEM SOCIAL ÀS POLÍTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA

Nesta seção, busca-se apresentar de que forma o novo conceito de deficiência a partir do modelo social, contribuiu para a configuração das políticas de educação inclusiva no Brasil, e conseqüentemente na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Logo, discute-se como organizou-se o Atendimento Educacional Especializado - AEE, a relação entre o professor da sala de aula comum e o professor especializado, e o surgimento de um novo personagem: o profissional de apoio escolar - PAE.

As contribuições do modelo social para a elaboração das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, como abordado na seção anterior, foram de grande relevância para a saída da perspectiva assistencialista para a perspectiva do paradigma do direito no atendimento às demandas desse público. No âmbito da Educação brasileira, a Constituição Federal de 1988 define no art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Cury (2007) destaca que enquanto direito, abre-se portas para que as pessoas passem a usufruir de algo que lhe é fundamental, já enquanto dever, envolve as condições para a efetivação do direito, a exemplo da elaboração de leis.

Kassar (2011) salienta que a Constituição Federal de 1988 apresenta a Educação como um direito social e passa a ser organizada enquanto política pública de caráter universal, ou seja, que independe de contribuição. Segundo Cury (2007) a educação é um bem público, por conseguinte, está cercada por um aparato de legislações e normas que visam garantir a proteção desse direito. Tal compreensão parte da premissa de que o direito à educação reconhece a importância do

conhecimento historicamente acumulado, sendo esta herança cultural de uma sociedade e por isso deve ser garantido em igualdade de condições.

Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (Cury, 2007, p. 486).

Conforme Cury (2007) a educação por constituir um serviço público de direito de todos os cidadãos, cabe ao Estado intervir no âmbito das desigualdades sociais. Logo, “a função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações” (Cury, 2007, p.487). Nesse sentido, o autor defende que o direito à educação tem como pressuposto fundamental a igualdade.

A igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (Cury, 2007, p.487).

Levando-se em consideração o pressuposto da igualdade como elemento fundamental para a garantia do direito à educação, entende-se que as políticas educacionais precisam contemplar as necessidades por acesso, permanência e conclusão dos estudos das pessoas com deficiência. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) ressaltam que o advento da escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares, sofreu influências de compromissos e acordos internacionais.

Dentre eles pode-se destacar a importância da Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Este documento demandou que todos os governos assegurassem “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Brasil, 1997, local 1). Para isso deveriam adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política.

Segundo Mendes (2006), a Declaração de Salamanca impulsionou, em diferentes países, teorias e práticas inclusivas alicerçadas pela ideia de aplicação de um movimento mundial de inclusão social que fundamentou-se na equiparação de oportunidades para todos, na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e com respeito a diversidade. Para Bordas e Miranda (2018, p.269), “apesar de existirem outros documentos mais atuais, Salamanca é o marco mais importante, pois foi o elemento-chave para a criação de políticas de inclusão de alunos com deficiência no Brasil”.

De acordo com os autores, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 acolheu as orientações quanto a criação de um sistema educacional inclusivo, tornando-se um aparato legal para que a escola regular atendesse os estudantes com deficiência. Por outro lado, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) analisam que apesar da Declaração de Salamanca orientar para a matrícula de todos os estudantes em escolas comuns, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, continuaram a legitimar a existência de escolas especiais.

Segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) esse quadro começa a ser alterado a partir do governo Lula (2003-2006) quando a Educação Especial adquire o caráter de complemento ou suplemento à escolaridade obrigatória. Nesse período, destacam-se ainda a intervenção do Ministério Público Federal e dos Movimentos Sociais a favor da inclusão da Pessoa com Deficiência na escola regular, fundamentados em declarações promulgadas pelo governo brasileiro por meio de decretos: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2009).

Como abordado na seção anterior, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), reconhece que o conceito de deficiência está em evolução, sendo resultado “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009, p.3). Conforme Diniz, Barbosa e Santos (2010), o

Brasil, ao assinar a Convenção compromete-se em garantir justiça a este público por meio de políticas públicas, tendo como base um novo conceito de deficiência.

Os autores destacam que o conceito de deficiência adotado pela Convenção é reflexo das contribuições dos estudos que formularam o modelo social da deficiência (discutido na seção anterior) e que na perspectiva da construção de políticas públicas, pauta-se na garantia do direito e na denúncia de toda forma de opressão. Constitui uma luta por igualdade e inclusão social, considerando as especificidades corporais das pessoas com deficiência e não restringindo-as à participação efetiva na sociedade.

Quanto ao direito à educação, a Convenção (2009) recomendou que os Estados Partes assegurem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ressaltando que este público não seja excluído sob alegação de deficiência e sendo garantido adaptações razoáveis<sup>2</sup> as necessidades individuais, apoio necessário no contexto educacional, incluindo medidas de apoio individualizadas, contribuindo para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. (Brasil, 2009).

Observa-se que a Convenção reconhece que a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares exige adaptações e disponibilização de serviços e materiais de apoio para o atendimento das necessidades individuais deste público. Destaca ainda a importância da contratação e capacitação de profissionais em todos os níveis de ensino.

No Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) contribuiu na fundamentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que representou um dos marcos legais para a materialização da inclusão escolar. (Nozu; Suems; Kassar, 2021). A Política teve como objetivo assegurar a inclusão escolar por meio de medidas que garantam:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado;

---

<sup>2</sup> Segundo o Art. 2 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, “Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; (Brasil, 2009).



formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p.14).

Dentre as medidas, pode-se destacar a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede regular de ensino. Agrelos (2021), Malheiro e Mendes (2012) salientam que o termo AEE foi utilizado pela primeira vez na Constituição de 1988 (Art. 208, inciso III). Para Malheiro e Mendes (2012), o termo foi utilizado como antônimo de "educação especial", pois a educação especial estava associada a um modelo de ensino caracterizado pela separação dos estudantes com deficiência da escola regular, concentrando o atendimento nas escolas especiais. Assim, na perspectiva de garantir o direito à educação desse público, sem discriminação, é possível que os legisladores tenham adotado o termo AEE, como defendem Malheiro e Mendes (2012, p.351):

Assim, a novidade do termo AEE na CF 1988 parece ter sido uma tentativa de substituir o termo "educação especial", possivelmente com o intuito de demarcar a preferência pela escolarização nas escolas comuns e não nas escolas e classes especiais, como era costume na época. Portanto, o "atendimento educacional especializado" pareceu ser aquilo que a "educação especial" não era, logo eram antônimos.

Conforme Agrelos (2021), o termo apareceu, posteriormente, também no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8.069/1990 (Art. 54, inciso III) e na LDBEN 9.394/1996, a autora analisa que os referidos documentos dispõe que o AEE ocorreria preferencialmente na escola regular, o que contribuiu para diferentes interpretações quanto ao local destinado para a oferta desse serviço, já que este também poderia ser disponibilizado pelas instituições especializadas. Sendo assim, reforçaram a permanência do atendimento fora da escola regular. Agrelos (2021), destaca que este quadro foi alterado com a Resolução nº.02 de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e demarcou a responsabilidade da escola regular na oferta do AEE, cabendo às escolas especiais o atendimento de forma extraordinária.

A Resolução nº. 02 de 2001 é anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva - PNEEPEI e foi publicada ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002. Malheiro e Mendes (2012, p. 354) salientam que as Diretrizes "passaram a representar na época a expressão da visão da política em âmbito nacional que se tinha sobre a perspectiva da educação inclusiva". Em 2003, tem-se o início do governo Lula que lança o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com várias ações direcionadas a construção de um sistema educacional inclusivo, visando a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Nessa direção, a PNEEPEI, publicada em 2008 define o Atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p.10).

A política destaca que no atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de "enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva" (Brasil, 2008, p.10). Para isso, prevê que as ações do AEE estejam articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum. Conforme Miranda (2016, p.99), a PNEEPEI de 2008 irá definir "como *lócus* preferencial do atendimento educacional especializado - AEE, as salas de recursos multifuncionais - SRM".

O Decreto nº. 7.611 de 2011 define no art. 5º, parágrafo 3º que na oferta do atendimento educacional especializado "às salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos". Galvão Filho e Miranda (2012) ressaltam, que o nome atribuído a essas salas se deu diante da diversidade de recursos para o atendimento de estudantes com diferentes deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Segundo os autores, é no AEE-SRM que acontece "o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos,

subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (Galvão Filho; Miranda, 2012, p. 249).

De acordo com Agrelos (2021, p.67) a PNEEPEI de 2008 “restringe o sentido de AEE às atividades desenvolvidas fora da sala de aula comum”, segundo a autora isto implica em um possível enfraquecimento da garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência na sala de aula comum, ou seja, a política abre brechas para que a escola regular atribua apenas ao AEE a responsabilidade pelo processo de inclusão escolar desse público.

Isto pode ser percebido nos relatos de professores que atuam no AEE-SRM na pesquisa realizada por Miranda (2016) sobre a relação entre o professor da educação especial e da educação comum, através dos estudos do Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP, no Estado da Bahia. Os resultados apontaram que há dificuldades na articulação entre as ações desenvolvidas por estes profissionais. Notou-se ausência de sistematização das atividades, falta de formação para o atendimento aos estudantes e o Projeto Político Pedagógico da Escola ainda não contempla o AEE. Cabe destacar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº.13.146 de 2015 estabelece no Capítulo IV, Art. 28, inciso III que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015, p.7).

No estudo anteriormente citado, os docentes das SRM ressaltaram as dificuldades na realização de um trabalho articulado com o professor da sala de aula comum, o que leva ao sentimento de isolamento em relação às ações desenvolvidas pela escola, além do desconhecimento e desvalorização do trabalho realizado no AEE.

O fato dos professores não participarem de momentos formativos conjuntos dificulta ainda mais a interação entre os mesmos, pois o conhecimento sobre a Educação Especial fica restrito aos professores da SRM, sendo frequente que o aluno seja visto como responsabilidade do professor especializado, pois é ele quem participa da formação e, portanto conhece sobre o assunto. Em

alguns casos, o professor da sala comum demonstra resistência em interagir com o professor da SRM. (Miranda, 2016, p.100).

Diante desse quadro é importante que o Projeto Político Pedagógico da escola contemple espaços de interação entre o docente da sala de aula comum e do AEE, na perspectiva de um trabalho colaborativo entre estes grupos. Conforme Miranda (2016) o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência é favorecido com a implementação de uma cultura colaborativa, por meio da implementação de medidas para a resolução de problemas e na diminuição da evasão escolar.

Segundo Mendes e Vilaronga (2014), a garantia de uma educação que atenda às demandas de todos os estudantes, sem distinção, pressupõe a construção de estratégias que contribuam para o processo de aprendizagem. Diante disso, sugerem o modelo de ensino colaborativo, também conhecido como coensino, já que este modelo pauta-se no trabalho articulado entre o professor da sala de aula comum e o professor de educação especial. Nessa perspectiva, o professor de educação especial não se restringe ao atendimento na SRM, mas atua em parceria com o docente da classe regular nas demandas existentes em sala de aula.

Miranda (2016), destaca que a articulação entre o professor da SRM e o professor da educação comum visa o desenvolvimento de um trabalho em conjunto de forma interdisciplinar e colaborativa. A autora ressalta que cada professor possui atribuições diferentes, cabendo ao professor da classe regular o ensino das áreas de conhecimento e ao professor de AEE complementar/suplementar a formação do estudante com deficiência, através de conhecimentos e recursos específicos a suas necessidades, além de acompanhar “a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino comum, para que atuem com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social” (Miranda, 2016, p.99).

A prática colaborativa está prevista na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando no Art. 8º a incubência das escolas da rede regular de ensino em disponibilizar para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes “IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial” (Brasil, 2001, p.2).

Para Malheiro e Mendes (2012) o trabalho colaborativo auxilia tanto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, quanto no desenvolvimento dos docentes. Para as autoras, o modelo de ensino colaborativo ou coensino constitui um serviço de apoio, no qual os professores comum e especializado se unem para planejar o ensino de um grupo heterogêneo de estudantes.

A Resolução nº. 02 de 2001, apresenta quem são os professores especializados em educação especial e qual a formação exigida para estes profissionais no art. 18, parágrafos 2º e 3º:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001, p.4).

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil, 2001, p.4).

Segundo Agrelos (2021) a perspectiva de atendimento apresentada pela Resolução foca a atuação do professor da educação especial no atendimento às demandas que emergem no contexto da sala de aula comum, em parceria com o docente da classe regular. Contudo, a autora analisa que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, passa a restringir esse atendimento para fora da sala de aula comum, já que como citado anteriormente, o AEE está disposto na política como o atendimento realizado por meio de atividades que diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, adquirindo caráter complementar ou suplementar à formação dos estudantes.

Piovezan (2022, p.27) analisa que com a ampliação do número de SRM nas escolas, “o professor de educação especial se manteve naquele espaço como sendo um único profissional para atender os mais variados tipos de deficiência dos

estudantes que frequentavam a sala de recursos multifuncionais”. Logo, o professor de AEE deveria estar preparado para atuar em qualquer situação, desconsiderando as especificidades de um sujeito para outro. Sabe-se que, as pessoas com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais precisam de adaptações que contribuam tanto para o processo de aprendizagem, quanto na vida social.

Diante desse quadro, Malheiro e Mendes (2012, p.361), caracterizam o modelo de política adotado no Brasil, a partir da priorização do AEE em SRM "como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais”. Para as autoras, tal modelo aponta uma visão de simplificação dos serviços de apoio e que não possui comprovação de efetividade no atendimento às necessidades dos estudantes. Vale ressaltar, que o professor de educação especial é fundamental para a permanência do estudante no contexto da sala de aula comum, contudo, o seu trabalho não pode ser realizado de forma isolada, sendo necessário a participação de toda a comunidade escolar, bem como da inclusão de outros serviços de apoio.

Quanto à atuação do professor especializado, Agrelos (2021) destaca que a PNEEPEI de 2008 passa a não mencionar este profissional como dispunha a Resolução nº.02 de 2001, que distinguia os professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados. A Política apresenta um único perfil de docente que para atuar na educação especial deve:

[...] ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.(Brasil, 2008, p.11).

Quanto aos serviços de apoio nas classes comuns, a Resolução nº.2 de 2001, art. 8º, menciona, a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial, de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (Brasil, 2001). Nessa perspectiva, Lopes e Mendes (2021) apontam que o professor

especializado configurou-se como um suporte ao professor da sala comum, mas a partir da publicação da PNEEPEI de 2008, sai a figura do professor especializado e entra um novo profissional denominado de monitor ou cuidador.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Brasil, 2008, p.11).

Ao monitor ou cuidador foram atribuídas atividades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, ou seja, atividades que não possuem relação com a aprendizagem dos estudantes e não se aproximam do papel exercido pelo professor especializado. Diante disso, Agrelos (2021, p.68) destaca que isto pode configurar uma tentativa de simplificação “do serviço de apoio pedagógico especializado em sala comum”. Vale ressaltar que a Política não apresenta o perfil, a formação e as atribuições desse novo profissional, deixando a cargo das redes de ensino a contratação desses profissionais e a alocação destes no contexto da educação especial inclusiva.

Nessa perspectiva, Martins (2011) reflete que a inserção do monitor ou cuidador, que posteriormente será denominado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência como Profissional de Apoio Escolar, realiza um deslocamento da função de apoio de cunho pedagógico (que antes era destinada ao professor na classe comum), para o apoio às atividades, de higiene, alimentação e locomoção do estudante matriculado nas classes regulares de ensino. A autora acrescenta ainda,

As normativas mais recentes voltadas à Educação Especial demandam uma forte imposição de que o AEE nas redes de ensino aconteça nas salas de recursos multifuncionais. Tal ênfase enfraquece o trabalho da Educação Especial na classe regular, o qual perdeu a possibilidade de apoio pedagógico especializado e passou a assumir o formato de monitoria e cuidado. (Martins, 2011, p. 146).

Para Bezerra (2020) a contratação desses profissionais demonstrou-se como a escolha mais viável e econômica no contexto da Educação Inclusiva. Segundo o autor, a PNEEPEI transformou a Educação Especial em um serviço de AEE, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, de forma extraclasse. Sendo

assim, “abriu-se uma lacuna em relação ao apoio a ser dado ao PAEE na classe comum, o que significaria, também, garantir algum respaldo aos professores para o desenvolvimento de uma prática inclusiva” (Bezerra, 2020, p.676).

Nota-se até aqui, a existência de avanços e dificuldades para a garantia do direito à educação às pessoas com impedimentos corporais, na perspectiva de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos na escola regular. Entende-se a importância dos profissionais que atuam no contexto da Educação Especial Inclusiva, contudo, faz-se necessário compreender de que forma estes atuam e contribuem para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas regulares. Ao fim deste capítulo, apontamos as bases que fizeram emergir a figura do profissional de apoio escolar, objeto do presente estudo, no capítulo seguinte busca-se explicar como vem se configurando a atuação desses profissionais a partir das produções acadêmicas sobre a temática.



### **3 O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA POLÍTICA DE INCLUSÃO**

Definir quem são os profissionais de apoio escolar não constitui tarefa fácil, tendo em vista que os documentos existentes ainda não estabelecem de forma unívoca qual a função, as atribuições e a formação necessária desse profissional no contexto da educação especial inclusiva. Contudo, é possível identificar como os estudos recentes tratam sobre o papel desses sujeitos. Neste capítulo busca-se apresentar os documentos nacionais que fazem referência ao profissional de apoio escolar no período de 1996 a 2015. Em seguida, mostra-se os resultados do levantamento da literatura sobre a temática, considerando a promulgação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva - PNEEPEI em 2008, a Lei Berenice Piana e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

#### **3.1 MARCOS NORMATIVOS DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR**

O trabalho do profissional de apoio escolar nas escolas regulares representa uma estratégia de materialização da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva - PNEEPEI de 2008. Contudo os estudos de Fonseca (2016), Lima (2018), Lopes (2018) e Martins (2011) apontam a existência de documentos anteriores a PNEEPEI que já se referiam de forma indireta a necessidade de um profissional de apoio escolar nas salas de aulas regulares. O primeiro documento identificado pelas referidas autoras é a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O art. 58, parágrafo 1º da LDBEN estabelece que para o atendimento do público alvo da educação especial será disponibilizado, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular. Porém não define que tipo de serviço ou profissionais estão envolvidos nesse atendimento.

Posterior à LDBEN, a resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destaca no art. 8, inciso IV, a existência de serviços e profissionais de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns, dentre eles estão: o professor especializado em educação especial; professores-intérpretes das

linguagens e códigos aplicáveis; professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Nota-se que a partir da Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001 começa-se a delinear quem são os profissionais que podem atuar no contexto da Educação Especial, destacando a necessidade de profissionais especializados, por meio de docentes específicos para esta área, mas ainda não define quais seriam os outros profissionais ou outros apoios de pessoal necessários à aprendizagem. Quanto à formação docente, a resolução define dois tipos: os professores capacitados e os professores especializados em educação especial. Os primeiros, precisam comprovar que durante a formação acessaram conteúdos sobre educação especial, os segundos deverão comprovar, conforme o parágrafo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, formação em cursos de Licenciatura em Educação Especial para atuação no segmento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2008 é publicada a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva - PNEEPEI que, entre as diretrizes, estabelece que os sistemas de ensino tem a responsabilidade de ofertar os seguintes profissionais: instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, “bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p.11).

A PNEEPEI cita pela primeira vez a necessidade de um profissional que não é docente e que irá se deter nas atividades que envolvam o cuidado com os estudantes público-alvo da educação especial na classe regular. Todavia, não define qual a formação exigida para esse profissional como faz para os docentes, ao solicitar que o professor tenha na formação, inicial e continuada, conhecimentos específicos da área de inclusão educacional. Conforme Bezerra (2020), a exigência por professores especializados apresentada na PNEEPEI visa atender a demanda do serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE implantado nas escolas regulares e realizado na sala de recursos multifuncionais - SRM no turno oposto ao horário de aula do estudante.

Porém, como discutido no capítulo anterior, o modelo de AEE adotado pela

PNEEPEI passa a priorizar o atendimento fora da sala de aula comum, concentrando-se nas SRM. (Agrelós, 2021). Diante disso, Piovezan (2022) salienta que com a ampliação do número de SRM nas escolas regulares, o professor especializado passou a representar um único profissional para atendimento a todos os tipos de deficiência. Sendo assim, Malheiro e Mendes (2012), definem que as SRM se caracterizaram como um “serviço tamanho único” para atendimento à diversidade de estudantes com deficiência. Vale ressaltar, que a PNEEPEI passa a não mencionar o professor especializado, tal como a Resolução nº. 02 de 2001 e introduz o cuidador ou monitor entre as funções de apoio, o que segundo Martins (2011) aponta para um deslocamento da função de apoio que estava destinada para o professor da sala de aula comum e passa a ser direcionada ao estudante.

No ano seguinte, em 2009, foi publicada a Resolução nº. 04 pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Segundo a Resolução nº. 04, a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ser realizada pelos sistemas de ensino, não só nas classes comuns do ensino regular, mas também no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Destaca-se que esse documento orienta como deverá ser organizado o AEE, complementando o que havia sido esboçado na PNEEPEI de 2008. Quanto à descrição dos profissionais previstos para atuar no AEE, mais uma vez nota-se a referência ao docente que tenha, além da formação inicial para o exercício da docência, a comprovação, conforme art. 12, “formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p.3).

A Resolução nº 4 de 2009, em conformidade com a PNEEPEI, reforça a necessidade da contratação de outros profissionais que, conforme art. 10, inciso VI, são: “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, p.2). Verifica-se que, o profissional de apoio escolar, nesse primeiro momento, está atrelado ao AEE, conferindo a ele a realização de atividades de alimentação, higiene e locomoção, não tendo referência a atividades de cunho pedagógico que devem ser realizadas pelo professor especializado com formação para tal.

Para Bezerra (2020), esta resolução legitima a presença de outros profissionais no contexto da Educação Especial e destaca que o profissional de apoio escolar passa a ser contratado, principalmente nas redes públicas de ensino, com diferentes denominações, além de não existir uma uniformidade quanto à formação necessária, às atividades a serem realizadas e a própria carreira profissional. Diante desse quadro, Bezerra (2020), Fonseca (2016), Lopes (2018) e Martins (2011), chamam a atenção para a publicação em 2010 da Nota Técnica nº 19, elaborada pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Segundo Bezerra (2020) a Nota Técnica nº 19 de 2010 tenta dirimir a dubiedade com relação ao profissional de apoio escolar. Em conformidade, Fonseca (2016) destaca que esse documento busca sistematizar a atuação desse profissional por meio do detalhamento de suas ações. Salienta-se ainda que este é o primeiro documento normativo que utiliza o termo profissional de apoio, como aborda Martins (2011, p. 33): “Dentre as variadas nomenclaturas já atribuídas à figura deste profissional, a nota técnica em questão é o primeiro documento da Política Nacional que o designa como “profissional de apoio”. De acordo com Fonseca (2016):

Vale ressaltar que este é o primeiro documento que institui o termo “profissional de apoio”. Nos demais documentos, várias foram as nomenclaturas atribuídas (a esse profissional) tais como: serviço de apoio especializado (LDB 9394/96), serviço de apoio pedagógico especializado (Resolução CNE/CEB 2/2001), monitor ou cuidador (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008) e profissionais da educação (Resolução no 4/2009). (Fonseca, 2016, p.25).

Então, o que diz a Nota Técnica nº 19 de 2010 sobre o profissional de apoio escolar? Para começar, a nota salienta a importância das escolas em assegurar as condições necessárias para a inclusão dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades realizadas no contexto escolar. Na sequência, orienta que o atendimento às necessidades específicas desses estudantes refere-se a serviços relacionados “a acessibilidade às comunicações e a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2010, p.2). Diante disso apresenta quem são os profissionais de apoio, conforme Quadro 1:

**Quadro 1** - Profissionais de Apoio segundo a Resolução nº. 19 de 2010

<b>Profissionais de apoio</b>	<b>Atividades</b>
Profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos.	Seguem regulamentação própria.
Profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação.	Prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência.
Demais profissionais de apoio (auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança e na alimentação).	Atuam no âmbito geral da escola e devem ser orientados para colaborar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Fonte: Autora, 2022.

Observa-se que o profissional de apoio escolar, objeto deste estudo, está incluído na categoria de profissionais não docentes e que atuam no suporte a demandas específicas dos estudantes público alvo da Educação Especial. É importante salientar que a Nota Técnica nº 19 de 2010 não restringe a atuação desse profissional no contexto do AEE, na sala de recursos multifuncionais, como estabelecia a Resolução nº.04 de 2009, isto é, a Nota Técnica nº 19 de 2010 amplia o campo de atuação desse profissional para a sala de aula comum.

Em virtude disso, orienta que a justificativa para contratação do profissional de apoio voltado às atividades de locomoção, higiene e alimentação dá-se “quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (Brasil, 2010, p.2) ou quando o estudante solicitar um “acompanhante” devido a histórico de segregação, mas prevendo a retirada gradativa desse profissional.

Quanto às questões pedagógicas, a Nota Técnica nº. 19 de 2010 deixa explícito que não cabe ao profissional de apoio desenvolver ou responsabilizar-se pelas atividades educacionais dos estudantes. Por outro lado, estabelece que estes sujeitos devem atuar de forma articulada com os docentes na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais. Como abordado no capítulo anterior, esta atribuição estava direcionada a função do professor especializado, que na perspectiva de um trabalho colaborativo atuaria em parceria com o docente da sala comum em busca de contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

Destarte, com a Nota Técnica nº. 19 de 2010, nota-se um deslocamento para

o profissional de apoio escolar que lida diretamente com o estudante, o que denota uma precarização no modelo de atendimento prestado, já que conforme Bezerra (2020), a Nota Técnica nº. 19 de 2010, não trata da formação e da identidade do profissional de apoio escolar, mantendo as indefinições sobre o papel e as qualificações desses sujeitos.

Em 2012, é promulgada a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana. A mencionada lei apresenta no art. 3º parágrafo único, entre os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista - TEA, que em situações “de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, [...], terá direito a acompanhante especializado”.

De acordo com Cananéa (2020), a Lei Berenice Piana inovou ao tratar sobre o acompanhante especializado em seu texto, contudo o autor considera uma falha a Lei não especificar qual a função, a capacitação, os requisitos e competências funcionais mínimos para esse profissional, refletindo na contratação de sujeitos sem qualificação específica pelas escolas.

Sendo assim, não há na Lei Berenice Piana uma descrição da especialização necessária para o profissional de acompanhamento especializado escolar para as crianças autistas. Muitas escolas, quando atendem o preceito da Lei, contratam pessoas das mais variadas escolaridades – graus de escolaridade, sem qualquer especialização na área, o que determina, quase sempre, uma situação de cuidados pessoais. (Cananéa, 2020, p.111).

Nota-se que para Cananéa (2020), o acompanhante especializado deveria atuar em atividades que não se restringem a tríade: alimentação, higiene e locomoção previstas na Resolução nº. 19 de 2010, e sim por um profissional que conheça as particularidades do autismo, com conhecimentos e práticas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, a Lei Berenice Piana também não contribui para definir o papel do profissional de apoio escolar no contexto da educação especial inclusiva, tanto que, no ano seguinte, o MEC publicou a Nota Técnica nº. 24 de 2013 com o objetivo de orientar aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764 de 2012.

Na Nota Técnica de nº. 24 de 2013 é evidenciado o papel do acompanhante especializado dentro do serviço do profissional de apoio quanto “à acessibilidade às

comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. Segundo a Nota Técnica nº. 24 de 2013, esse serviço educacional deverá ser ofertado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência.

Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. (Brasil, 2013, local 4).

Nota-se que o documento trata a disponibilização do profissional de apoio escolar como um serviço provisório para atendimento de uma necessidade específica do estudante com autismo, mas que deve ser reavaliado a continuidade da oferta. De acordo com Ramos *et al.* (2021) isto ocorre porque a oferta dos serviços de apoio precisa estar atrelada ao desenvolvimento pessoal, social e das potencialidades do estudante, evitando que haja qualquer tipo de restrição à sua participação devido a sua condição.

Os autores salientam que o fato do estudante ter direito aos serviços da educação especial, não significa que ele terá que utilizá-los em toda a sua trajetória escolar, pois compreende-se que os serviços e recursos foram essenciais em um determinado momento, mas com o apoio de colegas de sala, professores e outros profissionais da escola, podem deixar de serem essenciais.

Ainda na perspectiva de atendimento ao estudante autista, tem-se o Decreto nº 8.368 de 02 de dezembro de 2014 que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que inclui no texto da lei, as atividades de comunicação e interação social, conforme art. 3º, parágrafo único:

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. (Brasil, 2014, p.2).

Lopes (2018, p.36) analisa que o decreto descreve as atividades do profissional de apoio escolar “de forma vaga e indefinida”, pois ao denominá-lo de

acompanhante especializado deveria definir em que consiste essa especialização. Em consonância, com Lopes (2018), Bezerra (2020) analisa que a palavra “especializado” permite uma diversidade de interpretações, sendo essa indefinição estratégica por parte do Governo Federal, já que oportuniza que estados e municípios se organizem de forma conveniente aos recursos que dispõem.

Outra reflexão importante, ausente tanto no decreto quanto na Lei, refere-se a falta de definição sobre de que forma será comprovada a necessidade de apoio do estudante autista. Quem ou quais profissionais estarão habilitados para tal comprovação? Na experiência da pesquisadora, no município de Camaçari-Ba, esta necessidade era requerida, principalmente, pela família tendo como procedimento a consulta a um psicólogo ou psiquiatra para aquisição de relatório médico que comprovasse a necessidade de acompanhamento. Quando a Secretaria de Educação não disponibiliza imediatamente o profissional, a família recorria ao Ministério Público que exigia da rede de ensino o atendimento desta demanda. Segundo Bezerra (2020), a ausência de regulamentação quanto à comprovação da necessidade de acompanhamento reflete na forma com que estados e municípios organizam o atendimento. De modo que cada território irá criar suas próprias regulamentações e, muitas vezes, validando o modelo médico da deficiência.

Por último, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece no art. 28 que incumbe ao poder público assegurar oferta de profissionais de apoio escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. O art. 3º, inciso XIII define que o profissional de apoio escolar é a:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e 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 os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil, 2015,p.2).

Observa-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, não inclui no texto as especificações apresentadas pela Lei Berenice Piana que acrescentou às atividades de comunicação e interação social a tríade: alimentação, higiene e locomoção. Além disso ampliou as indefinições sobre as ações desse profissional no contexto escolar,



ao colocar que este deve atuar em “todas as atividades nas quais se fizer necessária”. Que atividades seriam essas? Incluem atividades relacionadas à aprendizagem? Quem definirá essas atividades? Os sistemas de ensino, os docentes, a família?

Para responder a essas questões, recorreu-se à análise de Fonseca (2016) e Lopes (2018) que destacam que o Estatuto aponta que o profissional de apoio escolar não deve exercer funções vinculadas às atividades exercidas por profissões legalmente estabelecidas, tais como: professor de ensino regular, professor da educação especial, psicólogo e fonoaudiólogo.

Em resumo, pode-se sistematizar através do Quadro 2 as transformações nos documentos normativos sobre a função do profissional de apoio escolar. Este quadro é uma adaptação do quadro “Movimento de aproximação e distinção da função do cuidador escolar” elaborado por Lima (2018, p.110):

**Quadro 2** - Documentos sobre o profissional de apoio escolar de 1996 a 2015

<b>Documento</b>	<b>Ementa</b>	<b>Denominação</b>	<b>Definição/caracterização</b>
LDB 9394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	apoio especializado	Art. 58, § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
Resolução CNE/CEB nº 2, 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	apoio pedagógico especializado	Art. 8, IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - MEC/SEESP/2008	Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.	monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio	Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p.11)
Resolução nº4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	profissionais da educação	Art. 10. 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;
Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino	Profissionais de apoio	Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. (MEC, 2010, p.2).

Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	acompanhante especializado	Art. 3ª. 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.
Nota Técnica nº 24/2013 MEC/SECADI/DPEE	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012	acompanhante	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. (MEC, 2013, p.4)
Decreto nº 8.368/2014	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.	acompanhante especializado	Art. 3º. § 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.
Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com deficiência)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	profissional de apoio escolar	Art. 3º, XIII: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e 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 os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Fonte: Adaptado de Lima (2018, p.110).

Nesta seção buscou-se realizar uma retomada dos principais documentos normativos que tratam sobre a atuação do profissional de apoio escolar, demonstrando que desde a sua primeira referência Lei 9394/1996 até a última, a Lei 13.146/2015, ainda não é possível definir, com exatidão, qual a função, as atribuições e a formação necessária para a atuação do profissional de apoio escolar no contexto da Educação Especial Inclusiva. Na próxima seção, é apresentado um levantamento da literatura sobre a temática, considerando os últimos dez anos, já que se observou que as discussões no âmbito acadêmico cresceram a partir da promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva - PNEEPEI, em 2008.

### 3.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

A atuação do profissional de apoio na Educação Especial configurou-se como um caminho para contribuir no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino regular. Contudo, esta atuação ainda é recente no Brasil e abrange poucos estudos acadêmicos sobre o tema, quanto: a atuação, a denominação, as atribuições e os reflexos da inserção deste profissional nas escolas. Diante disso, buscou-se realizar um levantamento da produção acadêmica no âmbito da educação sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto às pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

O levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2022 e considerou a existência de diferentes denominações utilizadas para referir-se a este profissional. Sendo assim, definiu-se os seguintes descritores para a pesquisa: acompanhante especializado, cuidador educacional, cuidador escolar, estagiário inclusão, mediador escolar, monitor educação especial, monitor educação inclusiva e profissional de apoio. Os descritores foram inseridos nos seguintes bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO e no Repositório Institucional da UFBA.

Os resultados apontaram que as produções relacionadas ao tema, se detiveram a investigar o perfil, as atribuições, a forma de contratação e as especificidades da atuação deste profissional nas classes regulares, na perspectiva de compreender como ocorre a inserção destes no âmbito da Educação Especial Inclusiva. O estudo revelou a existência de outras denominações atribuídas pelos

municípios ao profissional de apoio citadas pelos autores, além daquelas previamente estabelecidas pela pesquisadora, tais como: acompanhante especializado (3), cuidador escolar (2), cuidador/acompanhante especializado (1), educador social voluntário (1), mediador escolar (8), mediador escolar especializado (1), profissional de apoio (6) e profissional de apoio/monitor (1).

Na consulta realizada no banco de dados *Scientific Electronic Library Online - SCIELO*, utilizou-se o recurso busca avançada de título onde foram inseridos os descritores digitados entre aspas, visando a delimitação dos resultados. O descritor profissional de apoio, teve como resultado apenas 1 trabalho, caracterizado como Relato de Pesquisa. A busca a partir dos demais descritores: cuidador educacional, cuidador escolar, acompanhante especializado, monitor educação especial, monitor educação inclusiva, mediador escolar e estagiário inclusão não localizou publicações.

**Quadro 3 - Resultados Scielo – descritor “profissional de apoio”**

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Programa/ Instituição</b>	<b>Título</b>
Bezerra, Giovani Ferreira.	2020	Revista Brasileira de Educação Especial	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.

Fonte: Autora, 2022.

O estudo de Bezerra (2020) teve como objetivo realizar uma retomada, análise e caracterização do profissional de apoio escolar a partir das orientações governamentais e dos documentos legais produzidos após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando compreender o que se espera desse profissional e da formação necessária para atuação na Educação Inclusiva. O estudo de abordagem qualitativa utilizou os procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. O pesquisador realizou no ano de 2009 um levantamento no site do *Google*, utilizando nos mecanismos de busca o descritor “profissionais de apoio à inclusão escolar”, bem como documentos legais publicados a partir de 2008 pelo Ministério da Educação - MEC que versavam sobre o tema. Os resultados evidenciaram que há diferentes denominações

utilizadas para referir-se ao profissional e que nos documentos oficiais as suas funções estão atreladas ao cuidado e a monitoria dos estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, não especifica a formação exigida para a atuação, o que reflete na forma diversificada de contratação destes profissionais e no entendimento que este profissional atua como um professor de apoio.

Bezerra (2020) ressalta que o profissional de apoio escolar que ele denomina de Profissional de Apoio à Inclusão Escolar - PAIE, tal como Lopes (2018), é contratado muitas vezes como estagiário de cursos de licenciatura e atuam de forma temporária, o que compromete a continuidade e a qualidade do atendimento prestado aos estudantes. Segundo o autor, algumas redes contratam este profissional exigindo a formação do ensino médio e garantindo alguma forma de qualificação. Porém o formato que vem sendo adotado para contratação desses profissionais nas escolas é caracterizado pela atenção exclusiva ao estudante, “como se “o problema” fosse o indivíduo, a quem se deve identificar para melhor exercer vigilância e garantir seu isolamento, mesmo permanecendo no interior da sala de aula, com toda turma” (Bezerra, 2020, p. 685).

Logo, para Bezerra (2020) este modelo de atendimento compromete o apoio intraclasse, além de configurar uma desvalorização do professor da Educação Especial. O autor conclui que não se trata de desconsiderar a importância do PAIE no contexto da escola regular, mas de que haja uma normatização das funções desse profissional para que ele não seja um "substituto mais "econômico" dos professores especializados” (Bezerra, 2020, p. 685). Por conseguinte, favorece a ausência de investimentos na oferta de outros serviços oferecidos na modalidade de Educação Especial e Inclusiva.

No repositório institucional da Universidade Federal da Bahia, utilizando o filtro para produções feitas pela Faculdade de Educação - FACED, foram localizadas produções para os seguintes descritores: profissional de apoio com 11 resultados; acompanhante especializado com 3 resultados e mediador escolar com apenas um resultado. Contudo, considerando a leitura dos títulos dos trabalhos não foram identificados estudos que tinham como objeto a atuação do profissional de apoio na Educação Especial Inclusiva. As 15 pesquisas que não foram selecionadas discutem a formação docente e/ou o estudante com deficiência no contexto da educação especial inclusiva. Já os descritores cuidador escolar, cuidador educacional, monitor

educação especial, monitor educação inclusiva e estagiário inclusão não geraram resultados quanto a produções acadêmicas.

O levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES realizou-se através da inserção dos mesmos descritores utilizados nas pesquisas feitas no site Scielo e no repositório da UFBA. Os descritores foram inseridos no campo de busca entre aspas, definindo-se o tipo de produção como: Mestrado (dissertação) e Doutorado (tese) para refinamento dos resultados, além de serem considerados como critério de seleção, os trabalhos que tinham no título: profissional de apoio ou que no resumo referiam-se a sua atuação em sala de aula.

A pesquisa utilizando o descritor “profissional de apoio” identificou 24 resultados, sendo 21 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado (Quadro 4). As produções foram realizadas no período de 2011 a 2021 e contemplaram as áreas de conhecimento Educação e Educação Especial. Contudo, selecionou-se os trabalhos que tinham no título profissional de apoio ou que no resumo referiam-se à atuação de um profissional que acompanhava o estudante com deficiência em sala de aula, a exemplo do acompanhante especializado e do mediador especializado.

**Quadro 4** - Produção *stricto sensu* CAPES – descritor “profissional de apoio”

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa/ Instituição</b>	<b>Título</b>
Martins, Silvia Maria	2011	Educação / Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial.
Fonseca, Manoela Da.	2016	Educação / Universidade Federal de Santa Maria.	Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor.
Burchert, Amanda.	2018	Educação / Universidade La Salle, Canoas.	O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental.
Lopes, Mariana.	2018	Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.

Duarte, Christiane Ferreira.	2019	Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	O profissional de apoio no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). *
Pereira, Luciane Clementino	2019	Educação / Universidade Federal da Grande Dourados	Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular.
Schultz, Joice	2019	Educação /Universidade Estadual do Oeste do Paraná	O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas.
Santos, Felícia Maria Pereira Dos.	2020	Educação /Universidade Federal De Minas Gerais	Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes.
Oliveira, Flávia Pereira	2021	Educação/ Universidade Federal de Jataí	Colaboração entre a tríade professores da classe comum, da sala de recursos e profissionais de apoio no processo de escolarização em contextos inclusivos. *

Fonte: Autora, 2022.

\*O trabalho não possui divulgação autorizada.

A investigação identificou nove dissertações sobre a atuação do profissional de apoio escolar, sendo que não foram localizadas teses relacionadas ao tema. Destas, duas o arquivo não estava disponível para leitura. Notou-se que, já nos títulos, há uma variação quanto às denominações atribuídas a este profissional. É relevante esta percepção, já que estudos recentes como os realizados por Bezerra (2020), Lopes (2018), Santos (2020) e Schultz (2019) destacam a diversidade de denominações atribuídas àqueles que atuam junto às pessoas com deficiência na escola regular.

Fonseca (2016) buscou conhecer como ocorre a atuação do profissional de apoio escolar denominado pela pesquisadora como profissional de apoio/monitor. O estudo teve como universo uma escola da rede privada de ensino do município de Santa Maria - RS. Para isso, utilizou o pensamento sistêmico e a abordagem metodológica na perspectiva da bricolagem. Para coleta de dados, a pesquisadora realizou entrevista semiestruturada com cinco profissionais de apoio escolar e com uma professora da educação especial. O estudo deteve-se em responder às seguintes indagações: Como caracteriza a atuação do profissional de apoio/monitor



em uma escola da rede particular de ensino no município de Santa Maria? Como esses profissionais compreendem a sua atuação no contexto escolar?

Os resultados apontaram que há ausência de publicações no que se refere ao profissional de apoio escolar nos principais bancos de dados de produção acadêmica, que segundo a autora ocorre diante da presença recente deste profissional na escola regular e nos documentos que orientam sua atuação. A pesquisa revelou que grande parte dos profissionais possui formação para atuar enquanto professor da educação especial, contudo seus depoimentos mostram que a atuação profissional se distingue do que está expresso nas legislações vigentes, bem como com o exercício da docência, já que não tem autonomia para tal.

Constatou-se que todos exercem atividades de cunho pedagógico com os alunos público-alvo da educação especial, além de realizarem a verificação do planejamento e das avaliações elaboradas pelo professor regente do ensino regular, assim como a aplicação de atividades e avaliações com os estudantes.

Burchert (2018) teve como objetivo analisar a atuação dos profissionais de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e exploratória, utilizando entrevistas com profissionais de apoio para coleta de dados, além de documentos escolares e jurídicos.

O universo de investigação foram cinco escolas de ensino fundamental públicas localizadas em cinco municípios da região centro sul do estado do Rio Grande do Sul. O percurso metodológico escolhido buscou responder à pergunta: como ocorre a atuação dos profissionais de apoio no processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental? A perspectiva hermenêutica fundamentou a análise dos dados.

Os resultados demonstraram que a maioria dos profissionais de apoio escolar eram estudantes de graduação e atuavam como estagiários ou monitores. O acompanhamento era realizado em sala de aula, direcionado a um ou dois alunos. As atividades concentravam-se no acompanhamento pedagógico, desde o planejamento, a adaptação de materiais e auxílio nas atividades em sala de aula. O mapeamento de produção acadêmica revelou que havia poucos estudos sobre o tema e que os documentos legais não deixavam claro o papel do profissional de apoio, refletindo em diferentes formas para estabelecer a formação inicial, as funções e as relações de trabalho.

Nota-se que tanto o estudo de Fonseca (2016) quanto a pesquisa de Burchert (2018) revelaram que as instituições de ensino públicas e privadas atribuíam ao profissional de apoio escolar atividades de cunho pedagógico voltadas para o acompanhamento do estudante com deficiência em sala de aula. Como apresentado no capítulo anterior, o profissional de apoio escolar não possui atribuições de caráter pedagógico nas legislações vigentes, tais atribuições eram destinadas, em tese, ao professor especializado que atua no AEE e que na PNEEPEI de 2008, sai de cena para o surgimento de um novo profissional denominado de monitor ou cuidador.

Outro estudo de grande relevância é a dissertação de Mariana Lopes (2018), pela Universidade Federal de São Carlos. Lopes (2018) optou pela denominação Profissionais de Apoio à Inclusão Educacional - PAIE e estabeleceu como objetivo descrever e analisar o perfil e a atuação desses sujeitos em diferentes contextos municipais. Lopes (2018, p.21) destacou “a existência de diversos conflitos e equívocos decorrentes dessa função no ambiente escolar”.

O percurso metodológico caracterizou-se por um estudo descritivo realizado em cinco municípios, três do estado da Bahia e dois do estado de São Paulo, no qual foram utilizadas entrevistas individuais e grupos focais, tendo como sujeitos 35 participantes entre profissionais de apoio escolar e representantes da Secretaria de Educação. Para a análise dos dados a autora recorreu ao *software* Atlas-Ti.

Durante o estudo, Lopes (2018) buscou caracterizar as condições de trabalho; identificar o público atendido e a motivação do encaminhamento; identificar e descrever a forma de atuação; e investigar os impactos da atuação dos profissionais de apoio escolar no contexto da inclusão escolar. A pesquisa revelou que com relação à formação, há uma diversidade quanto ao nível de escolaridade dos profissionais de apoio escolar, identificou-se profissionais com o ensino médio incompleto, ensino médio completo, estudantes de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e especialistas em Psicopedagogia. A maioria é do sexo feminino e não possuía experiência anterior na função.

Quanto à função notou-se, predominantemente, a atuação com os “cuidados básicos”, sem descartar a função de “auxiliar nas atividades escolares” nos municípios. Notou-se pontos negativos na atuação dos profissionais de apoio escolar, destacando-se: as condições de trabalho, a desvalorização, a sobrecarga de trabalho, a ausência de profissionais qualificados, a falta de documentos norteadores, entre outros. A autora também realçou pontos positivos referentes à

contribuição para o estudante atendido, a escola e as famílias e para o próprio profissional (Lopes, 2018). A pesquisa mostrou uma indefinição com relação à atuação do profissional de apoio escolar e salientou que existem lacunas nos estudos dessa temática, principalmente, pesquisas de campo para investigar outras realidades, contribuindo para a elaboração de diretrizes para nortear a prática profissional.

Joice Schultz (2019) investigou as contribuições da psicanálise para práxis do profissional que acompanha o aluno autista. Para isso, utilizou da abordagem qualitativa e análise documental sobre a atuação do profissional de apoio, denominado pela pesquisadora como acompanhante na inclusão escolar do autista. A investigação visou responder a seguinte pergunta: Quais as contribuições da psicanálise para práxis do profissional que acompanha o aluno autista?

A revisão bibliográfica identificou a existência de diferentes denominações para o acompanhante, tais como: professor de apoio, profissional de apoio, entre outras, bem como a ausência de clareza sobre a atuação deste profissional. Os resultados demonstraram que por meio do reconhecimento do autista no acompanhante há aprendizagem, evidenciando assim a importância desse profissional no processo de inclusão escolar do aluno, porém foi percebido que há descontinuidade e descentralização nos serviços prestados para o estudante autista. Isto refletiu em retrocessos no processo de desenvolvimento deste aluno.

Santos (2020) investigou os saberes produzidos pelos mediadores de alunos com deficiência inseridos em escola comum e seus efeitos para sua formação profissional. Para isso, a autora realizou uma pesquisa qualitativa fundamentada pelos pressupostos da Psicanálise, tendo como sujeitos de estudo, 17 estudantes de Graduação que atuavam como mediadores escolares em uma escola pública federal. A coleta de dados partiu de rodas de conversa e entrevistas que revelaram como se dava a atuação do mediador (termo escolhido pela autora) e seus efeitos na formação desses sujeitos. Santos (2020) identificou que havia poucos estudos quanto à atuação do profissional de apoio nas escolas regulares e uma diversidade de nomeações para este profissional.

Os resultados da pesquisa identificaram que o mediador é fundamental para o processo de escolarização das crianças com deficiência nas classes regulares, contudo aponta para os cuidados para que a inserção deste profissional não seja uma alternativa de precarização do atendimento aos estudantes com deficiência.

Enquanto lacunas, a autora destacou a importância de uma investigação sobre a percepção de outros profissionais, inclusive dos docentes, sobre a atuação dos mediadores, além de novos estudos sobre a atuação deste profissional em outras localidades, visando compreender melhor a função deste profissional no contexto da educação especial inclusiva.

Pereira (2019), por meio de uma abordagem qualitativa que utilizou a pesquisa documental, buscou compreender quais suportes teórico-metodológicos têm sido oferecidos nos cursos de formação inicial em Pedagogia, de modo a subsidiar o futuro professor na atuação como profissional de apoio educacional da criança com autismo na rede regular. A autora analisou os Projetos Pedagógicos do Curso - PCCs de Pedagogia de cinco universidades federais da região Centro-Oeste, além de leis, decretos, diretrizes, resoluções, notas técnicas e um questionário aplicado com uma representante da Secretaria de Educação.

A pesquisadora adotou a denominação “profissional de apoio educacional” e destacou que esta constitui uma função ainda indefinida. Segundo ela, este profissional também é conhecido como “professor de apoio”. Nota-se que a autora confunde o profissional de apoio escolar com o professor de apoio. Contudo, cabe ressaltar que são funções distintas e não sinônimos, Lopes (2018) salienta que a função desses profissionais tem causado equívocos e conflitos nas escolas e orienta que o profissional de apoio escolar tem a função de dar suporte ao estudante nas atividades que eles não têm independência para realizá-las. Já o professor de apoio:

[...] é um profissional com formação acadêmica, de preferência, específica em Educação Especial, que atua dando suporte ao professor nas atividades de “Responsabilidade de planejamento e ensino” e deve atuar em parceria com os PAIE e os demais profissionais da escola. (Lopes, 2018, p. 147).

Pereira (2019) enfatiza a dificuldade de encontrar no aparato legal definições sobre o profissional de apoio escolar, com destaque a Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, à Lei nº 12.764 de 2012, o Decreto nº 8.368 de 2014 e a Lei nº 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Embora tais documentos disponham sobre as funções, não especificam a formação para o exercício profissional, configurando-se como um “vazio-legal” nesse aspecto. A autora destaca

a fala de Berenice Piana, coautora da Lei nº 12.764 de 2012 que entende que o atendimento ao autista não deve ser realizado por estagiários e enfatiza:

Contudo, como que num movimento circular, voltamos à questão inicial interpretativa do que legalmente se considera por —especializado, visto que a legislação citada não logrou êxito em delimitar os contornos dessa qualificação ou de suas funções desejáveis. (Pereira, 2019, p.44).

Nota-se que a legislação não aponta como ocorre o acompanhamento especializado, nesse sentido, Pereira (2019) ressalta a urgência de existirem definições quanto à formação necessária para atuação deste profissional junto aos estudantes com deficiência. É importante refletir que o estágio visa inserir o estudante no campo profissional, ou seja, constitui um espaço de aprendizado e formação. Logo, não coaduna com a atuação de um profissional de apoio escolar que se enquadra como um profissional capacitado para o exercício de uma função. Segundo Lopes (2018, p. 147):

[...] a formação mínima desse profissional pode ser o ensino médio completo, a qual seria suficiente para a função que irá desenvolver. Porém é essencial nesse serviço o processo de investimento na formação continuada, acompanhamento, supervisão e apoio constante na sua atuação.

Ou seja, para o trabalho junto às atividades de cuidados básicos, Lopes (2018) salienta que o profissional de apoio escolar deve ter escolaridade em nível médio e a formação deverá acontecer em serviço, durante o exercício da função, sendo o trabalho supervisionado pelo professor regente da turma ou do professor especializado.

A pesquisa realizada por Martins (2011), teve como objetivo investigar a atuação do profissional de apoio escolar em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que tinham estudantes da Educação Especial matriculados. O trabalho foi realizado em 2010, por meio de pesquisa documental sobre as políticas nacionais no campo da Educação Especial, bem como documentos no âmbito municipal que subsidiam a atuação dos profissionais de apoio em Florianópolis. Realizou-se também entrevistas semiestruturadas com a coordenação de Educação Especial dos municípios de Florianópolis, Palhoça e São José; e com os profissionais de apoio escolar, sendo 22 de Florianópolis e 19 de São José.

Segundo Martins (2011) o profissional de apoio escolar representava uma das estratégias utilizadas pelas redes municipais de ensino para a efetivação das políticas de Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Contudo, o estudo revelou problemas quanto à capacitação destes profissionais para atuação junto aos estudantes com deficiência, além da falta de regulamentação da profissão e da precarização do trabalho, já que os relatos apontaram a existência de salários baixos, sobrecarga de trabalho, pouca valorização e ausência de condições adequadas para o desempenho das atividades.

Fato também constatado por Lopes (2018), na pesquisa realizada na Bahia e em São Paulo, na qual identificou a precarização das condições de trabalho do profissional de apoio escolar, além da ausência de investimento nas ações voltadas para o atendimento dos estudantes com deficiência. Diante desse quadro, Lopes (2018) ressalta a importância da regulamentação da profissão.

Martins (2011) conclui que o trabalho do profissional de apoio na escola regular do modo que vem sendo organizado, demonstra como as políticas nacionais para Educação Especial vem se estruturando no Brasil, a partir da precarização dos profissionais que atuam nesse contexto e da não preocupação com os aspectos pedagógicos na inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados nas classes regulares de ensino.

Os próximos resultados a serem apresentados, referem-se a pesquisa utilizando o descritor “cuidador escolar”, onde foram localizados 2 trabalhos, sendo uma tese ainda sem publicação autorizada e uma dissertação disponível para leitura. São elas:

**Quadro 5** - produção *stricto sensu* CAPES – descritor “cuidador escolar”

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Programa/ Instituição</b>	<b>Título</b>
Lima, Leidy Jane Claudino de.	2018	Educação/ Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa.	Dissertação: Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola.
Queiroz, Fernanda Matrigani	2020	Psicologia escolar e do desenvolvimento humano /	Tese: Comunidade Colaborativa Virtual: Possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência. *

Mercado Gutierrez de.		Universidade de São Paulo.	
-----------------------	--	----------------------------	--

Fonte: Autora, 2022.

\*O trabalho não possui divulgação autorizada.

A tese de Queiroz (2020) ainda não possui divulgação autorizada, contudo a partir do resumo disponibilizado na plataforma Capes foi possível levantar que a autora denomina o profissional de apoio como cuidador escolar. O objetivo deste estudo foi analisar as possibilidades e dificuldades de uma Comunidade Colaborativa Virtual enquanto contribuição formativa para os Cuidadores Escolares de estudantes com deficiência. Para tanto, Queiroz (2020) fundamentou-se na Psicologia Histórico-cultural para a análise de três estudos que investigaram a atuação dos cuidadores escolares e questões sobre a usabilidade da plataforma Comunidade Colaborativa Virtual dos Cuidadores - CCVC.

Os resultados apontaram dificuldades e possibilidades na utilização da plataforma CCVC enquanto espaço de formação dos cuidadores escolares. Destacou-se enquanto dificuldade a exclusão digital, a perspectiva tradicional da educação e recursos tecnológicos ultrapassados. Quanto às possibilidades, notou-se o desenvolvimento de: uma aprendizagem colaborativa, compartilhamento de conhecimentos, a flexibilização, a autonomia e a elevação da autoestima.

A dissertação de Lima (2018) teve como objetivo compreender quais as contribuições das políticas públicas para a efetivação e a formação da categoria dos cuidadores escolares no município de Cabedelo/PB. Para este estudo, utilizou-se como percurso metodológico uma abordagem qualitativa com caráter exploratório a partir da análise documental das políticas públicas em vigência no Brasil, bem como análise bibliográfica sobre a temática. A interpretação dos dados pautou-se numa perspectiva dialética.

Os resultados evidenciaram que no município de Cabedelo/PB existe ausência de diretrizes que orientem a formação do cuidador, bem como um direcionamento para realização de atividades pedagógicas não contempladas pela formação inicial exigida para a atuação destes profissionais. Sendo assim, a autora concluiu que há uma desvalorização da categoria dos cuidadores escolares quanto ao reconhecimento deste profissional pelas políticas públicas e ressalta a importância da elaboração de diretrizes que norteiam a atuação destes profissionais,

principalmente com relação a formação voltada para as especificidades da inclusão escolar. Nota-se que os estudos de Lima (2018) estão em consonância com as pesquisas apresentadas até aqui de autores como Bezerra (2020), Lopes (2018), Martins (2011) e Pereira (2019) que enfatizam a ausência de regulamentação da profissão.

A partir do descritor “acompanhante especializado” foram localizadas seis dissertações, conforme Quadro 6. Contudo, um dos estudos não continha no título relação com a atuação do profissional de apoio não sendo incluído nesse levantamento.

**Quadro 6** - produção *stricto sensu* CAPES – descritor “acompanhante especializado”

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Programa/ Instituição</b>	<b>Título</b>
Oliveira, Gisele Eduardo de.	2018	Educação / Universidade Católica de Brasília.	O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista.
Carvalho, Flavia Grazielle Rebouças Teixeira de.	2018	Direito / Centro Universitário de João Pessoa.	O direito à educação de crianças com transtorno do espectro autista: a qualificação do acompanhante especializado como fator necessário à inclusão.
Santos, Joice Cordeiro dos.	2019	Educação / Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas. *
Cananéia, Thiago Nunes Abath.	2020	Direito / Centro Universitário de João Pessoa.	Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista.
Camargo, Júlio Sérgio.	2021	Psicologia / Universidade Federal de Rondônia.	Políticas públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito.

Fonte: Autora, 2022.

\*A dissertação de Santos (2019) foi identificada anteriormente nos resultados expostos no Quadro 2: produção *stricto sensu* CAPES – descritor “profissional de apoio”.

Oliveira (2018) apresenta uma nova denominação para o profissional de apoio escolar, não identificada até o momento nos estudos anteriores, segundo a autora



no Distrito Federal - DF, ele é denominado Educador Social Voluntário - ESV. Conforme Oliveira (2018) a inserção deste profissional no município está atrelada a demanda oriunda dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA a partir da Lei Berenice Piana que define a existência de um acompanhante especializado se comprovada a necessidade. Diante disso, o estudo teve como objetivo geral investigar se a atuação do educador social voluntário, em sala de aula, no processo de inclusão do estudante com TEA, contribui para o êxito de seu desempenho escolar ou corrobora para uma exclusão velada.

Definiu-se como metodologia, a pesquisa qualitativa exploratória, a partir de um estudo de casos múltiplos com uma unidade de análise. Recorreu-se aos procedimentos de coleta de dados: análise documental, observações e entrevistas. As entrevistas foram realizadas com dois professores, duas ESV, uma diretora e uma orientadora educacional de duas escolas regulares da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa de Oliveira (2018) é reveladora ao mostrar que no Distrito Federal há um programa de caráter voluntário, instituído por meio de Portaria, e que atribui ao ESV o apoio no AEE nas unidades escolares regulares da Educação Básica e nos Centros de Educação Especial, através do suporte ao profissional da Sala de Recursos. Quanto à contratação a autora expõe,

A atuação é voluntária, não gera vínculo empregatício ou afim. Todavia, é repassado o valor de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) por dia, referente ao ressarcimento de transporte e alimentação. Esse programa é financiado pelo Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), em que cada UE se responsabiliza pelo acompanhamento de provisão financeira. (Oliveira, 2018, p. 29).

Em comparação às pesquisas sobre o profissional de apoio escolar, a situação apresentada por Oliveira (2018) é a mais preocupante, pois exprime ausência absoluta de compromisso com o atendimento aos estudantes com deficiência e uma demonstração clara de precarização do trabalho do profissional de apoio escolar. Vale ressaltar que o Educador Social é uma das profissões (ainda não regulamentada) que atua no Sistema Nacional de Assistência Social junto a famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade e risco social. Nota-se que o ESV configura-se em uma opção precarizada e não remunerada, para a substituição do professor especializado e/ou do professor de apoio.

Camargo (2021), realizou uma pesquisa documental que teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais sobre inclusão escolar do Brasil, do Estado de Rondônia e de seus municípios sobre o cuidador/acompanhante especializado, e os editais de concursos públicos e processos seletivos para a seleção desse profissional nos municípios de Rondônia. O autor pautou-se no referencial teórico oriundo da Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Progressista, tendo como método o Materialismo Histórico e Dialético.

Os resultados demonstraram que a contratação dos cuidadores está diretamente relacionada ao aumento na quantidade de educandos com deficiência que acessam a escola, centralizando o processo de inclusão escolar a atuação deste profissional e negligenciando outras medidas essenciais para o atendimento às necessidades desses estudantes. O autor conclui que esse fenômeno reflete o barateamento da inclusão escolar e defende a elaboração de políticas que contribuam verdadeiramente com o processo de inclusão escolar.

Em conformidade com Camargo (2021), Lopes (2018) ressalta que os resultados do estudo que realizou, bem como a experiência prática da autora, revelaram que a contratação de profissionais de apoio escolar supera a contratação de professores e profissionais especializados em Educação Especial e de investimentos em outras formas de suporte que seriam necessários. Para Piovezan (2022) a falta de uma lei que trate do trabalho dos profissionais de apoio escolar reflete na desregulamentação desta função e, conseqüentemente, no risco de barateamento e precarização da mão de obra.

Da mesma forma, Agrelos (2021) analisa que o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares têm exposto a fragilidade do atendimento extraclasse e o surgimento de arranjos criativos como a inserção do profissional de apoio escolar, a autora também aponta a necessidade de regulamentação para evitar interpretações diversificadas sobre a atuação dos diferentes serviços de apoio previstos na política de inclusão, bem como não “dar margem para precarização do trabalho docente e para o barateamento e a simplificação desse tipo de serviço especializado” (Agrelos, 2021, p.20).

As dissertações de Cananéa (2020) e Carvalho (2018) foram apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ e discutem o papel do acompanhante especializado no processo de inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Os autores

utilizaram como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental e fundamentaram-se na Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, que prevê a presença de um acompanhante especializado. O estudo de Carvalho (2018) evidenciou que a ausência de profissionais qualificados para o atendimento aos estudantes com autismo vai na contramão dos princípios previstos na Constituição e no aparato legislativo referente às pessoas com deficiência, refletindo na não garantia do direito à educação.

A partir do descritor “mediador escolar” foram localizados 44 trabalhos, contudo, considerando os critérios de existência no título da denominação profissional de apoio ou a existência no resumo de referência ao profissional que atua na escola regular no acompanhamento ao estudante com deficiência, selecionou-se apenas sete dissertações sobre o tema, conforme Quadro 7.

**Quadro 7** - Produção stricto sensu CAPES – descritor “mediador escolar”

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Programa/ Instituição</b>	<b>Título</b>
Azevedo, Imira Fonseca de.	2015	Psicossociologia De Comunidade Ecologia Social / Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar.
Vargas, Thamyres Bandoli Tavares.	2017	Ensino / Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua.	Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar.
Siqueira, Carla Fernanda Oliveira de.	2017	Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Mediação escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.
Souza, Elisangela Matos Oliveira de.	2019	Cognição e Linguagem / Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes.	A mediação escolar para crianças com necessidades educacionais especiais como garantia de direitos: vantagens e desvantagens.
Moreira, Rafaela Brittz Lisboa.	2020	Diversidade e Inclusão / Universidade Federal Fluminense, Niterói.	Diálogos entre psicologia e educação inclusiva: construindo um guia para a prática da mediação escolar de alunos com TEA.

Klem, Carla Delise Alves Paranhos.	2020	Diversidade e Inclusão / Universidade Federal Fluminense.	Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo: construindo um e-book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA.
Santos, Felícia Maria Pereira Dos.	2020	Educação / Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte.	Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes.*

Fonte: Autora, 2022.

\*A dissertação de Santos (2020) foi identificada anteriormente nos resultados expostos no Quadro 2: produção *stricto sensu* CAPES – descritor “profissional de apoio”.

A dissertação de Moreira (2020) foi realizada através do Programa Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. O estudo denomina o profissional de apoio escolar como mediador escolar e foca no trabalho desenvolvido junto às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. Nesse sentido, tem como objetivo investigar e tecer possibilidades de contribuição da psicologia no campo da inclusão e da mediação escolar para este público. A pesquisa foi realizada num contexto de escola particular na cidade de Niterói-RJ, a autora realizou um estudo de caso, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito mediadores escolares, com o objetivo de levantar as práticas, o grau de formação dos profissionais, as dificuldades e a base teórica que fundamenta a atuação desses sujeitos.

O estudo identificou que a forma de contratação dos mediadores escolares na escola era feita por CLT, com regime de 25 horas semanais. As profissionais entrevistadas possuíam nível superior completo, variando de recém formadas a pós-graduadas, mas o cargo exige apenas formação em nível médio. As mediadoras têm a função de acompanhar os estudantes com autismo durante todas as atividades escolares: sala de aula, aulas especializadas e no recreio.

Em consonância com Agrelos (2021), Camargo (2021), Lopes (2018) e Piovezan (2022), a pesquisadora constatou que a falta de regulamentação da profissão “abre uma brecha para que cada instituição se organize à sua própria maneira” (Moreira, 2020, p.53), refletindo na desvalorização da função e oferta de

baixa remuneração. Conforme Moreira (2020), algumas escolas utilizam como estratégia a contratação de estagiários para atuação na função de profissional de apoio escolar, muitas vezes sem supervisão adequada nas escolas.

O estudo de Klem (2020) também ocorre pelo Programa Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense e visa descrever a importância da atuação do mediador escolar junto às crianças com TEA. A metodologia utilizada consistiu na pesquisa bibliográfica, na observação e em intervenções pedagógicas. Para Klem (2020, p.60) é fundamental a existência do mediador junto aos estudantes com autismo nas escolas regulares “a fim de concretizar-se tanto o processo de inclusão quanto o processo de ensino-aprendizagem significativo”.

A pesquisadora defende que no desempenho de suas funções, os profissionais precisam dispor de conhecimento prévio sobre as características dos estudantes com autismo que acompanham, para que seja elaborado um planejamento educacional individualizado em conjunto com toda a equipe responsável pelo estudante no ambiente escolar. Segundo Klem (2020) a atuação do mediador escolar deve ser realizada em parceria com o professor regente, com a escola e os familiares, visando a definição de estratégias que levem em consideração a singularidade do estudante com autismo.

Nota-se que Klen (2020) entende o profissional de apoio escolar, denominado pela autora como mediador escolar como um profissional que atua no acompanhamento pedagógico do estudante autista, tal como o professor especializado, por isso a autora enfatiza a importância da capacitação específica para o trabalho enquanto mediadores. Contudo, a legislação vigente trata o profissional de apoio escolar como aquele que atua prioritariamente nas atividades locomoção, higiene e alimentação dos estudantes com deficiência. E no caso da acompanhante especializado, que poderia se assemelhar a essa função de mediador investigada, não há regulamentação da função desse profissional.

O estudo de Azevedo (2015) teve como objetivo conhecer a atuação de mediadores, por meio de uma pesquisa qualitativa em três escolas particulares de diferentes zonas do município do Rio de Janeiro. Para isso, realizou entrevistas semiestruturadas com mediadores, famílias e profissionais das escolas. Os resultados revelaram que não há uma preocupação em adequar o sistema escolar para acolher o estudante com deficiência, o que faz com estes sujeitos fiquem deslocados em sala de aula ou reservados à responsabilidade única do mediador.

Azevedo (2015) assim como outras pesquisadoras Agrelos (2021), Camargo (2021), Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Pereira (2019) e Piovezan (2022), ressaltam a importância de regulamentação da profissão do profissional de apoio escolar, denominado por ela como mediador escolar. A autora constatou que as escolas apresentavam diferentes metodologias de trabalho e qualificações profissionais, demonstrando a urgência em “discriminar as atividades a serem desenvolvidas pelo mediador, sua remuneração e a formação necessária a esse profissional” (Azevedo, 2015, p. 135-136).

Vargas (2017) com base na metodologia da cartografia e por meio do método de pesquisa-intervenção propôs em seu estudo cartografar a mediação escolar no contexto da educação especial inclusiva junto às crianças diagnosticadas com autismo ou psicóticas. O estudo foi realizado numa escola municipal no interior do estado do Rio de Janeiro. A pesquisadora pôde vivenciar a experiência de mediadora escolar em um projeto em que graduados do curso de Pedagogia e bolsistas da CAPES realizavam na rede pública.

Para Vargas (2017, p. 63), “no contexto da educação inclusiva o mediador escolar é aquele que acompanha o aluno durante seu dia letivo. Ele media a relação entre a criança e a professora, os coleguinhas, as atividades e etc”. A autora assim como outros pesquisadores (Agrelos, 2021; Camargo, 2021; Lopes, 2018; Piovezan, 2022) constatou a precarização do trabalho do profissional de apoio escolar. Segundo ela, a falta de regulamentação da profissão refletia na informalidade deste trabalho, bem como a fragilidade trabalhista em que estes sujeitos eram expostos. Vargas apontou que estes profissionais possuem diferentes denominações e que não havia um consenso sobre qual profissional deveria exercer a função, sendo observado desde estagiários a pessoas com graduação e pós-graduação das áreas da psicologia, psicopedagogia, pedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e professores.

Quanto aos resultados da pesquisa, Vargas (2017) percebeu várias contradições no processo de inclusão escolar, com destaque a situações de estigma e medicalização da vida. Por fim, ressaltou a importância da mediação no processo de inclusão escolar como uma das possibilidades dentro de uma multiplicidade de outros serviços que podem contribuir nesse processo.

Siqueira (2017) teve como objetivo compreender a percepção de profissionais que atuavam na mediação escolar de estudantes com necessidades educacionais

especiais incluídos em turmas comuns da educação básica. O percurso metodológico pautou-se em uma pesquisa de método misto, utilizando como instrumento para coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas respondido por 41 profissionais no município do Rio de Janeiro. O estudo revelou diferentes perfis e formação destes profissionais, bem como diferentes significados atribuídos ao conceito de mediação e ao próprio trabalho. Apesar dos profissionais reconhecerem a importância da sua atuação para a efetivação do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, estes revelaram a falta de reconhecimento pelas instituições de ensino e pela família.

Por fim, o estudo de Souza (2019) buscou analisar a partir da observação em duas escolas no Município de Campos dos Goytacazes – RJ quais as vantagens e desvantagens do mediador escolar em sala de aula e a formação em educação inclusiva dos professores e mediadores destas escolas, que atuam com segmento anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças com deficiência, identificando seus principais questionamentos e inquietações. Optou-se como metodologia a utilização de entrevistas e uma revisão bibliográfica. Os resultados demonstraram a importância da figura do mediador, contudo ressaltou que a atuação tanto do mediador quanto do professor, em sala de aula, não pode ser realizada de forma improvisada, fazendo-se necessário o investimento na formação destes profissionais.

Os estudos apresentam grandes contribuições para a compreensão da atuação dos profissionais de apoio escolar nas redes de ensino, visto que foram realizadas pesquisas em escolas da rede privada (Azevedo, 2015; Fonseca, 2016; Moreira, 2020) e em escolas públicas (Burchet, 2018; Lopes, 2018; Martins, 2011; Santos, 2020; Siqueira, 2017; Vargas, 2017).

O levantamento de produções acadêmicas realizado nos bancos de dados da SCIELO, CAPES e UFBA, resultou na localização de 24 trabalhos no período de 2011 a 2021 que continham nos seus títulos o descritor profissional de apoio ou que no resumo referiam-se ao profissional que realiza o acompanhamento dos estudantes com deficiência na escola. Destes, um foi denominado como relato de pesquisa, uma tese e 22 dissertações. As pesquisas contemplaram as seguintes áreas do conhecimento: Cognição e Linguagem; Direito; Diversidade e Inclusão; Educação; Educação Especial; Ensino; Psicologia; Psicologia escolar e do Desenvolvimento Humano; e Psicossociologia de Comunidade Ecologia Social.

Observou-se uma concentração dos estudos no campo da Educação. Contudo, nota-se o interesse da área das Ciências Sociais Aplicadas com foco na garantia do profissional de apoio escolar para os estudantes autistas. Destaca-se também as pesquisas na área da Psicologia com foco nas políticas públicas voltadas para a atuação do profissional de apoio escolar.

O levantamento possibilitou a identificação de quais regiões do Brasil realizam estudos sobre a atuação do profissional de apoio escolar, sendo a maior concentração na região Sudeste (46%), com destaque aos estados: Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A região Sul compreendeu 21% das produções nos estados: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Foram produzidos na região Nordeste pelos estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte, 17% dos estudos. Na região Centro-Oeste, 12% dos trabalhos foram foco de pesquisa nos estados: Brasília, Mato Grosso do Sul e Goiás. Por fim, a região Norte (4%) em Rondônia.

Para a pesquisa nos bancos de dados foram definidos alguns descritores, contudo verificou-se outras denominações atribuídas ao profissional de apoio escolar nos trabalhos: acompanhantes especializado (3); cuidador escolar (2), Cuidador/acompanhante especializado (1), Educador Social Voluntário (1), Mediador escolar (8), Mediador escolar especializado (1), Profissional de apoio (5), Profissional de apoio/monitor (1), Profissionais de Apoio à Inclusão Educacional - PAIE (2).

Notou-se que a maior parte dos estudos utilizou a denominação mediador escolar e profissional de apoio, seguida por acompanhante especializado e cuidador. Destaca-se a utilização de um termo até o momento ainda não identificado nas produções: Educador Social Voluntário. Como exposto neste capítulo, a profissão de educador social não possui regulamentação que o vincule a atuação no contexto da escola, atualmente este profissional trabalha junto às ações educacionais desenvolvidas pelo Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Destaca-se ainda a problemática da atuação voluntária desses sujeitos, demonstrando completo descaso com a profissionalização do atendimento às pessoas com deficiência e com a educação em geral.

A existência de diferentes denominações foi citada em várias produções (Bezerra, 2020; Lopes, 2018; Santos, 2020; Schultz, 2019; Vargas, 2017), bem como a dificuldade em definir o perfil e as atribuições deste profissional no contexto da escola regular. As pesquisas de Agrelos (2021), Azevedo (2015), Bezerra (2020),



Lopes (2018), Martins (2011), Lima (2018), Pereira (2019) e Vargas (2017) ressaltaram que a falta de regulamentação da profissão tem gerado equívocos na contratação dos profissionais de apoio escolar, sendo percebido a atuação de pessoas com ensino médio completo, estagiários, bolsistas, graduados e até pós-graduados, ou seja, uma forma diversificada de contratação.

Bezerra (2020), Burchet (2018), Moreira (2020) e Pereira (2019) expõem a existência de contratação de estagiários para atuação como profissionais de apoio escolar, evidenciando a problemática em torno da contratação de profissionais em formação e muitas vezes sem supervisão para atuarem nesta função. Todos esses aspectos geram uma desvalorização da profissão, sobrecarga de trabalho e conseqüentemente a precarização do trabalho do profissional de apoio escolar, destacado por Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Piovezan (2022), Siqueira (2017) e Vargas (2017).

Constatou-se que nove estudos buscaram se aprofundar na atuação do profissional de apoio escolar no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme pesquisas de Cananéa (2020), Carvalho (2018), Duarte (2019), Klen (2020), Moreira (2020), Oliveira (2018), Pereira (2019), Schultz (2019) e Vargas (2017). Justifica-se este interesse devido a aprovação da Lei Berenice Piana, lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e previu o direito a acompanhante especializado nas classes comuns de ensino regular a estes sujeitos, em casos de comprovada necessidade.

Verificou-se que há poucas publicações sobre as atividades atribuídas ao profissional de apoio escolar na escola regular como apontaram os estudos de Agrelos (2021), Azevedo (2015), Bezerra (2020), Burchet (2018), Fonseca (2016), Lopes (2018), Santos (2020) e Vargas (2017). Diante das lacunas existentes sobre a temática, Lopes (2018, p.148) considera a importância da existência de mais estudos com o objetivo de,

[...] investigar outras realidades e levar para as universidades e escolas essa discussão ainda muito incipiente, com o intuito de, cada vez mais, aprimorar as práticas e identificar diretrizes de atuação que atenda sem prejuízos os alunos e a escola, construindo uma legislação que as determine, defina e que auxilie os municípios.

Quanto à atuação destes profissionais notou-se que há uma indefinição sobre as atribuições a serem exercidas no contexto escolar, conforme aborda os estudos de Burchet (2018), Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Pereira (2019) e Siqueira (2017). Segundo Amanda Burchet (2018, p.22):

[...] cada cidade se organiza de forma diferente para estabelecer as funções e também relações de trabalho com o profissional de apoio, visto que não se encontra na legislação quais devem ser as relações de trabalho e a formação para estes profissionais.

O profissional de apoio escolar está vinculado à política de educação especial na perspectiva inclusiva e na escola regular, muitas vezes, atua como professor, cuidador, mediador do processo de inclusão que envolve escola e família, ou seja, todas as demandas relacionadas ao estudante com deficiência são atribuídas a este sujeito, o qual, conforme Bezerra (2020), possui apenas o Ensino Médio e não recebe nenhuma formação específica. Para Martins (2011, p.108),

[...] são os profissionais de apoio que buscam, sob condições muitas vezes adversas, desempenhar a sua função junto aos sujeitos da Educação Especial em classes regulares. São estes profissionais os responsáveis pelo apaziguamento dos conflitos e das tensões presentes nas salas de aula. São estes profissionais, desvalorizados sob vários aspectos que possibilitam, de uma forma ou de outra, a presença e até mesmo a permanência de muitos alunos sujeitos da Educação Especial que se encontram matriculados nas classes regulares, que dão sustentação à política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Nessa direção, em alguns estudos, como Azevedo (2015), Burchet (2018), Fonseca (2016), Lima (2018) e Lopes (2018), identificou-se que os profissionais de apoio escolar atuavam nas escolas com atividades de cunho pedagógico, de modo a auxiliar o professor no planejamento, execução e avaliação das atividades propostas para os estudantes com deficiência. Sobre este aspecto Burchet (2018) analisa que há uma falta de compreensão sobre a função exercida pelo profissional de apoio escolar, o que leva ao professor regente atribuir a ele a adaptação das atividades para o estudante com deficiência.

Segundo Lopes e Mendes (2021) isso acontece, pois o profissional de apoio escolar acaba sendo o único suporte disponível dentro da sala de aula regular. Nesse sentido, alguns estudos (Bezerra, 2020; Camargo, 2011; Oliveira, 2018)

revelaram a centralização do processo de inclusão escolar na contratação de profissionais de apoio escolar e ausência de investimentos em outros serviços de apoio, refletindo na precarização do atendimento aos estudantes com deficiência (Oliveira, 2018; Santos, 2020).

Lopes e Mendes (2021), ao descreverem os motivos pelos quais os profissionais de apoio escolar são inseridos nas escolas regulares identificaram cinco demandas principais: I - Promover a participação e aprendizagem do alunos na escola; II - Suporte ao comportamento desafiador; III - Suporte à estudantes com impedimentos motores; IV - Suporte aos estudantes com dependência nos cuidados pessoais (alimentação, higiene); V - Evitar que os alunos PAEE atrapalhem a aula.

Dentre os motivos, chama a atenção a utilização do profissional de apoio escolar como recurso para evitar que os PAEE atrapalhem a aula. Este aspecto também foi percebido por Bezerra (2020, p. 679) ao identificar que o PAE vem sendo utilizado com o papel de vigiar e controlar estudantes sobre a sua responsabilidade “para não perturbar a sala de aula, que continua sendo vista pela óptica da homogeneidade”.

Cabe refletir que o processo de inclusão escolar pressupõe um ambiente que acolha a diversidade e garanta a participação de todas as pessoas, cabendo a escola como um todo e não a um único profissional a garantia do direito à educação com condições de igualdade em relação aos demais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito de todos a educação, no entanto é comum a discriminação por deficiência, através da não aceitação do estudante na escola, alegando ausência de condições adequadas ou professores capacitados. Contudo, salienta-se que a educação enquanto direito fundamental, não poderá discriminar a pessoa com deficiência e sim oferecer condições que garantam a sua permanência e conclusão dos estudos com qualidade.

Segundo Lopes e Mendes (2021), os profissionais de apoio escolar eram demandados em situações que necessitavam de mediação quando o estudante PAEE não interagia com os colegas de turma, além de atuarem também diante da superlotação das salas de aula que dificultava que o professor desse a atenção necessária ao estudante. Diante desse quadro, as autoras analisam que a presença do PAE justifica-se diante do despreparo da equipe escolar em fornecer o suporte necessário ao público alvo da Educação Especial, cabendo ao PAE o papel de mediador na relação entre escola e estudantes com deficiência.

Outra demanda refere-se à atuação do profissional de apoio escolar no suporte aos comportamentos desafiadores, ou seja, os profissionais eram requisitados para lidar com situações comportamentais dos estudantes com deficiência. Segundo Lopes e Mendes (2021), os profissionais de apoio escolar atuam em suporte ao estudante com deficiência que deveriam ser realizados por recursos de tecnologia assistiva ou profissionais especializados. Logo, esses profissionais preenchem a lacuna dos municípios na oferta de uma rede de apoio, bem como de recursos humanos na área do Atendimento Educacional Especializado.

Notou-se que as produções buscaram compreender como ocorre o trabalho do profissional de apoio escolar, destacando a importância de regulamentação da atuação desses profissionais, já que a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foca o atendimento dos estudantes com deficiência, através do AEE em SRM e deixa um vazio quanto o acompanhamento na sala de aula regular.

Outra problemática, discutida neste capítulo, refere-se ao desaparecimento da figura do Professor Especializado na política e ao surgimento do Profissional de apoio escolar que se destina ao suporte na alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência. Contudo, sem uma definição clara de suas atribuições, esse profissional vem atuando, em alguns casos, nas atividades de cunho pedagógico, contrariamente ao que prevê a legislação. Tal constatação alerta para os riscos de precarização e barateamento dos profissionais que atuam junto aos estudantes com deficiência. Diante do exposto, este estudo visa discutir as atribuições destinadas aos profissionais de apoio escolar em escolas públicas, através da percepção dos próprios sujeitos.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo visa expor o percurso metodológico para o alcance dos objetivos propostos neste estudo. Para isso, encontra-se dividido em três seções, na primeira são explicitados os caminhos metodológicos escolhidos, destacando abordagem, natureza, tipo, procedimentos para coleta de dados, instrumentos, aspectos éticos e análise de dados. Na segunda apresenta o contexto em que foi realizado o estudo e os participantes da pesquisa. A terceira descreve como foi realizada a análise de conteúdo tendo como referência Bardin (1977).

### 4.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Esta investigação utilizou uma abordagem qualitativa para responder ao problema de pesquisa, que consiste na seguinte pergunta: Qual a percepção de profissionais de apoio escolar sobre as atribuições a eles destinadas no apoio à inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas? De modo a considerar os aspectos subjetivos no que tange a percepção dos profissionais de apoio escolar. Tais aspectos não são quantificáveis, sendo relacionados “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2011, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação com a realidade dos sujeitos, considerando que estes estão inseridos em um determinado contexto social e suas opiniões irão refletir na forma de como interpretam o mundo. E isto não pode ser representado em números e indicadores quantitativos.

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores. (Minayo, 2011, p. 22).

O objetivo geral deste estudo é discutir as atribuições destinadas aos profissionais de apoio escolar em escolas públicas, através da percepção dos próprios sujeitos. Quanto aos objetivos específicos propôs: Identificar o papel e o

perfil dos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari-Ba; caracterizar as atribuições dos profissionais de apoio escolar que atuam junto aos estudantes com deficiência no ensino público municipal; evidenciar as percepções dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Segundo o dicionário digital Aulete percepção é o “ato de perceber; ação de analisar, diagnosticar, avaliar” (Percepção, 2022, n.p.). Jardimino e Matos (2016) ao aprofundarem este conceito, junto com outros termos utilizados nas pesquisas educacionais, sobre “o que pensam” os diferentes profissionais da educação, concluem que percepção é uma interpretação do mundo:

[...] “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores”. Destacamos a interpretação como um fator importante: isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo. (Jardilino; Matos, 2016, p. 26).

Quanto ao tipo, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso exploratório a ser realizado com os profissionais de apoio escolar do município de Camaçari-BA. Gil (2008, p. 27) salienta que as pesquisas exploratórias visam “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Além de poder envolver “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”.

Nesse sentido, as pesquisas exploratórias contribuem para aquisição de conhecimentos diante de um tema com pouco aprofundamento na literatura, como a questão da atuação dos profissionais de apoio escolar no Brasil (Agrelós, 2021; Azevedo, 2015; Bezerra, 2020; Burchet, 2018; Fonseca, 2016; Lopes, 2018; Santos, 2020; Vargas, 2017), refletindo na necessidade de maior compreensão sobre o papel desses sujeitos no contexto da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, esta pesquisa contribuirá com informações quanto à atuação dos profissionais de apoio escolar no contexto da Educação

Especial Inclusiva, permitindo ampliar o debate no âmbito das políticas educacionais de inclusão do município de Camaçari-Ba.

Para Lopes (2018) existem lacunas sobre essa temática, em especial, pesquisas de campo em diferentes realidades, para que seja possível contribuir na elaboração de diretrizes para a prática profissional, ainda confusa aos sistemas de ensino. Já que, como constatou-se no capítulo anterior, há uma indefinição sobre as atribuições a serem exercidas por estes profissionais no contexto da sala de aula regular (Burchet, 2018; Lima, 2018; Lopes, 2018; Martins, 2011; Pereira, 2019; Siqueira, 2017).

Diante desse contexto, optou-se pela realização de um estudo de caso exploratório. Segundo Robert K. Yin (2001, p. 32) o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Para o autor, o diferencial do uso do estudo de caso é a possibilidade de utilização de variadas evidências. Ao definir estudo de caso, Marli André (1984) aborda que ele gera variáveis que não são manipuladas e tampouco controladas em estudos experimentais, contudo, o conhecimento gerado tem valor único, próprio e singular caracterizado como uma forma particular de estudo, utilizando uma metodologia diversificada.

Segundo a autora, o estudo de caso busca a compreensão dos eventos particulares, chamados de “casos”. Para isso, privilegia a descoberta, ou seja, considera os diferentes aspectos que podem surgir no processo; defende a interpretação que se insere dentro de um contexto; nesse sentido, valida os diferentes pontos de vista numa situação social e recorre a uma variedade de fontes de informação.

#### **4.1.2 Instrumentos e etapas da coleta de dados**

Diante das potencialidades do estudo de caso para a pesquisa, definiu-se como instrumentos para a coleta de dados: (i) a aplicação de um questionário em ambiente virtual e (ii) a realização de entrevistas semiestruturadas. Na primeira etapa, foi aplicado um questionário em ambiente virtual (APÊNDICE A), através do envio aos participantes de um formulário elaborado no aplicativo Google Forms<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> Google *Forms* é um aplicativo do Google para a criação de formulários e pesquisas *online*.

visando caracterizar as atribuições dos profissionais de apoio escolar que atuam junto aos estudantes com deficiência no ensino público municipal. O questionário estruturou-se com os seguintes blocos de perguntas:

1. Dados pessoais: nome, idade, sexo, cor/etnia e residência.
2. Formação: escolaridade, cursos realizados e experiência anterior.
3. Campo de atuação: escola, segmento, carga horária semanal, tempo de atuação no cargo, número de turmas, número de estudantes da turma, número de estudantes com deficiência atendidos.
4. Perfil do público atendido: diagnóstico das crianças atendidas.
5. Atividades realizadas no cotidiano da escola: atividades desempenhadas pelo profissional de apoio escolar.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas as quais “em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal” (Lakatos, 1991, p. 197), a partir de um roteiro (APÊNDICE B) composto por 12 perguntas com o objetivo de evidenciar as percepções dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, com base nos seguintes temas:

- Atividades realizadas na escola;
- Profissionais da área de inclusão escolar;
- Recepção da equipe escolar;
- Formação continuada;
- Acompanhamento do trabalho realizado pelo(a) cuidador(a);
- Contribuições;
- Desafios;
- O processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência com a presença do(a) cuidador(a).



### **4.1.3 Compromisso Ético da Pesquisa**

A pesquisa respeitou os aspectos éticos, com o objetivo de “não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo garantindo seu anonimato” (Minayo, 2011, p.55). Para isto, inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Pesquisa do Instituto de Psicologia - IPS da Universidade Federal da Bahia - UFBA, submetido em 23 de fev. de 2023, com o número de registro 67882523.0.0000.5686 - via site da Plataforma Brasil conforme Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016 que levam em consideração “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”.

Em 2 de abril de 2023, logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (ANEXO - B), a pesquisadora entrou em contato com os profissionais de apoio escolar para confirmação da participação no estudo. Em seguida foi enviado o *link* do questionário aplicado em ambiente virtual, através do aplicativo *Google Forms*, e posteriormente foram agendadas as entrevistas. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, autorizando a gravação e utilização das informações para o estudo, as entrevistas tiveram a duração média de 30 minutos.

### **4.1.4 Participantes**

A coleta de dados foi realizada com profissionais de apoio escolar do município de Camaçari - Bahia, considerando como critérios:

- Critérios de inclusão: profissionais de apoio escolar lotados em escolas públicas na Sede do município de Camaçari-Ba com maior tempo de atuação como profissional de apoio escolar no município.
- Critérios de exclusão: profissionais de apoio escolar que atuam fora da sede do município, ou seja na região de Abrantes e Monte Gordo e que foram convocados no último processo seletivo sem experiência anterior

como cuidador no município de Camaçari.

A definição dos participantes partiu da experiência da pesquisadora que atuou no município no período de 2019 a 2021, compondo o primeiro grupo de cuidadores educacionais contratados para trabalhar na rede municipal de educação de Camaçari. Na época, o Edital nº 001/2019, previu a contratação de 50 profissionais de apoio escolar distribuídos nas regiões da Sede, Abrantes e Monte Gordo. O contrato teve validade de um ano e foi prorrogado por mais um ano, correspondendo ao período de 2019 a 2021.

Em 2022, foram abertos dois novos editais para contratação de cuidadores educacionais. Em levantamento feito pela pesquisadora, através de contato via grupo de aplicativo de mensagens com os profissionais que atuaram em 2019, identificou-se que 15 voltaram a atuar no município, sendo que 12 estavam lotados na Sede. Inicialmente, estava prevista a participação de 12 profissionais de apoio escolar, contudo dois não puderam participar por questões pessoais. Desta forma, foram aplicados 10 questionários e foram realizadas nove entrevistas, em locais e horários definidos pelos participantes, sendo sete presenciais e duas no formato *online* via aplicativo de chamada de vídeo *Zoom*. Vale ressaltar, que uma profissional respondeu apenas o questionário, já que no período da entrevista, ela foi diagnosticada com COVID-19, impossibilitando a participação na segunda etapa do estudo.

#### 4.2 CONTEXTO: MUNICÍPIO DE CAMAÇARI - BA

O universo desta pesquisa abrange o Município de Camaçari/Ba, que está localizado a 50 km da capital, Salvador. Camaçari abriga o Polo Industrial e por isso ficou conhecido como "Cidade Industrial". Conforme os últimos dados do censo escolar do INEP, consolidados na Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2022, a rede municipal de educação de Camaçari era composta por 103 unidades escolares com um total de 36.050 estudantes matriculados, sendo 35.498 da zona urbana e 552 da zona rural, destes 706 correspondem a matrículas da Educação Especial em Classes Comuns. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

O atendimento aos estudantes PAEE no município de Camaçari era realizado nas escolas regulares e nas instituições de atendimento especializado, à exemplo das escolas especializadas Pestalozzi; Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae, Especial de Camaçari, situada no Centro de Atenção à Criança - Caic, o Centro de Apoio e Educação Inclusiva - Caic; e o Centro de Apoio e Educação Inclusiva - CAEI. (ALUNOS [...], 2021).

Destaca-se ainda o Centro de Referência à Inclusão Escolar - CRIE, órgão vinculado à Secretaria de Educação - SEDUC, inaugurado em 2016 que tem como objetivo oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes PAEE matriculados na rede pública, “com acompanhamento multidisciplinar, que inclui psicopedagogia, psicomotricidade, psicologia, fonoaudiologia, arte-educação e aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (SEDUC promove fórum [...], 2022).

Com base em publicação da Prefeitura Municipal de Camaçari, em 2021, o CRIE atendia 140 estudantes e em 2022, 132 estudantes (CRIE [...], 2021) e (SEDUC promove fórum [...], 2022). Os estudantes eram encaminhados pela escola regular, sendo o atendimento realizado no contraturno em que o estudante foi matriculado.

Nas escolas regulares o professor regente que tem em sua turma um estudante com deficiência poderá ter o suporte de um cuidador educacional, que consiste em um profissional de apoio escolar que atua nas atividades de higiene, alimentação e locomoção deste público. Segundo notícia disponibilizada no site da Prefeitura de Camaçari,

O Programa Cuidador Educacional foi implementado pela Prefeitura de Camaçari, através da Secretaria da Educação (Seduc), conforme edital número 001/2019, que dispôs sobre a contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). A ação tem como objetivo promover a inclusão de crianças com comprometimento severo, regularmente matriculados nas escolas da rede. O cuidador de alunos com necessidades educacionais especiais desempenha suas funções em parceria com o professor. (A SEDUC [...], 2021, n.p.).

O Edital nº 001/2019 refere-se à contratação de 50 profissionais de apoio distribuídos nas regiões da Sede, Abrantes e Monte Gordo. O contrato destes, teve validade de um ano e foi prorrogado por mais um ano, correspondendo ao período de 2019 a 2021. Para a candidatura à vaga exigiu-se a formação completa no

Ensino Médio. Os candidatos realizaram prova objetiva sobre língua portuguesa, matemática, conhecimentos gerais e conhecimentos específicos inerentes ao cargo respectivo. Segundo o edital, o cuidador educacional tem as seguintes atribuições:

Acompanhar e auxiliar o aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma; atuar com elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada; auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene; estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares; auxiliar na locomoção; realizar mudanças de posição para maior conforto do aluno; comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento do aluno cuidado que possam ser observadas; acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas do aluno com deficiência durante a permanência na escola. (Camaçari, 2019, local 6).

Em 2022 foram abertos dois novos editais para a contratação destes profissionais, um publicado em 31 de março e outro no dia 06 de junho, ambos com a disponibilização de 50 vagas para o cargo de cuidador educacional, totalizando 100 vagas para o ano de 2022. Nestes processos, optou-se pela contratação pelo Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, contudo ampliou-se o prazo contratual para 2 anos, podendo ser prorrogado por igual período até o máximo de 8 anos. A seleção compreendeu a análise de documentos para aferir titulação e experiência profissional, denominada Prova de Títulos. Os candidatos deveriam ter o Ensino Médio completo para concorrer às vagas para as regiões da Sede, Abrantes e Monte Gordo.

Desde o primeiro edital em 2019, os cuidadores educacionais contratados participaram de uma formação promovida pela Diretoria Pedagógica - DIPE por meio da Coordenadoria de Inclusão Educacional através da realização de oficinas no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visando a abordagem de temas sobre a função do cuidador educacional, a legislação e história da inclusão de pessoas com deficiência, questões sobre o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e o brincar. Além da realização de visitas técnicas aos centros de ensino especializados na prática da educação inclusiva. (A SEDUC [...], 2021).

A ampliação das contratações de cuidadores educacionais no município de Camaçari se deu com a aprovação da Lei nº 1.747 de 21 de junho de 2022 que

alterou o Quadro de Pessoal da Administração Direta Municipal os cargos de Cuidador Educacional, Intérprete de Língua de Sinais, Monitor Musical e Transcritor de Sistema Braille. Vale ressaltar, que esta Lei aumentou o número de cargos constantes, mas não modifica o regime de contratação.

Os cuidadores educacionais são contratados para a carga horária de 40 horas semanais com o salário de R\$ 1.396,95<sup>4</sup>, incluindo o auxílio alimentação e o auxílio transporte para os servidores que residam tanto fora, quanto dentro do Município e utilizem o transporte coletivo em seu deslocamento para o trabalho. Os pré-requisitos para o cargo foram: Ensino médio completo, comprovado por Diploma/Certificado emitido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC.

**Quadro 8** - Alteração no Quadro de Pessoal da Administração Direta Municipal

<b>DENOMINAÇÃO DO CARGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>Nº DE PROFISSIONAIS</b>
CUIDADOR EDUCACIONAL	40 HORAS	300
INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS	40 HORAS	100
MONITOR MUSICAL	40 HORAS	15
TRANSCRITOR DO SISTEMA BRAILLE	40 HORAS	100

Fonte: Camaçari, 2022c.

Estas alterações estão de acordo com a Lei nº 1415/2015 de 1º de dezembro de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2024. O Plano Municipal estabelece como meta de número 04 o compromisso com a universalização para o público 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. (Camaçari, 2015, p.42).

---

<sup>4</sup> R\$ 1.396,95 equivale a 1,06 salários mínimos da época , que era de R\$ 1.320.

O documento estabelece como estratégias para o alcance desta meta a disponibilização de funções vinculadas ao atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais que inclui o profissional de apoio, denominado no plano municipal como monitor ou cuidador e que será responsável pelas “atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar”. (Camaçari, 2015, p.43). Em 2023, o município de Camaçari possuía 160 profissionais de apoio, segundo a Secretaria da Educação - SEDUC. (SEDUC promove formação [...], 2023).

Cabe refletir que o Edital nº 001/2019 estabeleceu que o público alvo do profissional de apoio escolar seriam estudantes com “deficiência severamente comprometida”. Nesse sentido, reforça que cabe a este profissional atuar nas necessidades básicas do estudante, aquelas em que o estudante não realize sozinho. Contudo, também trata que o cuidador educacional deverá acompanhar o estudante em outras atividades cotidianas na escola. Logo, da mesma forma que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o edital não especifica que atividades são essas. No próximo capítulo, busca-se discutir a partir das falas dos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari, as atribuições a eles destinadas junto aos estudantes com deficiência em escolas públicas.

#### 4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO APOIADA PELO SOFTWARE IRAMUTEQ

A partir dos achados deste estudo foi realizada a Análise de Conteúdo - AC que segundo Caregnato e Mutti (2006) busca possibilitar a compreensão do pensamento do sujeito participante da pesquisa, através de uma concepção transparente da linguagem expressa no conteúdo do texto. Para isso, a técnica de AC, pauta-se em três fases que são: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação. Bardin (1977, p. 42) caracteriza a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para este estudo considerou-se, dentre o conjunto de técnicas da análise de conteúdo, a realização de uma análise categorial, a partir do agrupamento de temas em comum, ou seja, uma análise temática. Segundo Bardin (1977), por meio desta análise é possível identificar os núcleos de sentidos em um contexto comunicacional, revelando significados. Definiu-se cinco categorias temáticas: a) Papel e perfil dos profissionais de apoio escolar de Camaçari-BA, b) Atribuições dos profissionais de apoio escolar, c) Percepção dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão escolar d) Especificidades no trabalho do profissional de apoio escolar no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e e) Relação entre profissional de apoio escolar - família - escola.

#### **4.3.1 Transcrição das entrevistas e preparação do *corpus* textual**

Inicialmente, foi realizada a organização do material a ser utilizado para análise, definida por Bardin (1977) como a pré-análise. Neste estudo, refere-se aos questionários e as entrevistas semiestruturadas respondidas pelos profissionais de apoio escolar. As entrevistas foram transcritas utilizando o *software Transkriptor* para transcrição *online* que converte áudio em texto. O texto gerado precisou passar por uma revisão da pesquisadora, de modo a ouvir novamente as entrevistas e verificar possíveis erros na identificação das palavras pelo *software*.

Optou-se pela pesquisa qualitativa apoiada por *softwares*, termo conhecido em inglês como: *Computer Assisted Qualitative Data Analysis - CAQDAS*. Segundo Souza *et al.* (2018, p.2), a utilização de programas computacionais que auxiliam na análise de dados em pesquisas qualitativas remonta a década de 1980 e contribuem na “organização e separação de informações, o aumento na eficiência do processo e a facilidade na localização dos segmentos do texto, além da agilidade no processo de codificação, comparado ao realizado a mão”.

Neste estudo, utilizou-se o *software* gratuito *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires - IRAMUTEQ*. O IRAMUTEQ é um *software* livre desenvolvido por Pierre Ratinaud e utilizado no Brasil desde 2013. O *software* constitui uma ferramenta no processamento de dados na pesquisa qualitativa. O IRAMUTEQ gera diferentes relatórios e cabe ao pesquisador o

trabalho de análise e interpretação dos dados com rigor científico (Castro Neta; Cardoso, 2021; Sousa *et al.*, 2020).

Após a transcrição das entrevistas, realizou-se a preparação do *corpus* textual, que é o texto a ser analisado, neste estudo refere-se às nove entrevistas, separadas por linhas de comando e organizados em um único arquivo de texto. O tratamento inicial do texto, segue as orientações do tutorial de utilização do *software* IRAMUTEQ, sistematizado por Camargo e Justo (2013). As entrevistas foram revisadas para que apresentassem apenas as respostas na íntegra e a referência da pergunta, além da retirada de vícios de linguagem, como por exemplo, o uso de “então”, “né”, “entendeu”, “sabe” e “viu”.

Fez-se necessário também a revisão de todo o arquivo quanto a possíveis erros de digitação; substituição do hífen em palavras compostas pelo *underline*, já que para o *software* o hífen é um sinal de comando; identificação das palavras que precisam ser analisadas de forma composta, por exemplo, Coordenadora\_dos\_cuidadores, auxiliar\_da\_coordenação, sala\_de\_recursos, vice\_diretor, incluindo o *underline* entre elas para que fossem contabilizadas como um único termo; retirada dos caracteres: aspas, apóstrofo, hífen, cifrão, porcentagem e asterisco; colocação de todos os números em forma numérica e dos verbos que utilizem pronomes na forma de próclise conforme orienta o tutorial. Considerando o comprometimento com o sigilo estabelecido com a aprovação pelo Comitê de Ética na pesquisa, foram removidos os nomes dos entrevistados, das escolas e dos estudantes quando citados.

#### **4.3.2 Processamento do *corpus* pelo IRAMUTEQ e a Classificação Hierárquica Descendente - CHD**

Após a conclusão da pré-análise, inicia-se a fase 2 que consiste na exploração do material que neste estudo teve como suporte o IRAMUTEQ. O *software* realiza uma análise lexicográfica a partir do cálculo de frequência das palavras. Por meio da Classificação Hierárquica Descendente - CHD é possível classificar os segmentos de textos com base nos vocabulários, gerando classes. A relação entre essas classes é ilustrada em um dendograma contendo uma lista de palavras significativas para cada classe. O dendograma “apresenta as partições que



foram feitas no corpus até que se chegasse às classes finais” (Camargo; Justo, 2013, p.14). Nesse sentido, Bardin (1977, p.44), ressalta:

A lexicologia, estudo científico do vocabulário, e a estatística lexical, aplicação dos métodos estatísticos à descrição do vocabulário, aproxima-se da análise de conteúdo por funcionarem com unidades de significações simples (a palavra) e por remeterem para classificações e contabilização pormenorizadas de frequências.

Sendo assim, segundo Bardin (1977, p.44) por meio da técnica de análise de conteúdo, o pesquisador “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Logo, a utilização do IRAMUTEQ neste processo possibilitou a repartição do *corpus* em classes a partir do reconhecimento das palavras faladas com maior frequência pelos entrevistados, ou seja, aquelas com qui-quadrado ( $X^2$ ) maior que 3,84 e  $p < 0,0001$  e que estão associadas com a classe.

Por fim, realizou-se a última fase da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Segundo Bardin (1977, p. 101), nesta fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Sendo assim, a pesquisadora retomou a leitura das entrevistas para compreender o contexto em que se insere cada palavra codificada pelo *software* e em seguida definir o tema que representa cada classe. Após a definição das categorias de análise é realizada a interpretação, sustentada pela literatura já utilizada na dissertação.

Para melhor análise lexicográfica do software substitui-se os termos criança especial, criança da inclusão, alunos de inclusão, menino especial e aluno especial de mesmo sentido por um único termo: estudante com deficiência. Da mesma forma o termo sala de apoio por sala de recursos. Neste estudo, utilizou-se a Classificação Hierárquica Descendente - CHD como forma de tratamento dos dados, pelo CHD os segmentos texto são classificados a partir dos seus respectivos vocabulários. (Camargo; Justo, 2013).

A partir da Classificação Hierárquica Descendente - CHD obteve-se os resultados do processamento do *corpus* composto pela transcrição das nove entrevistas semiestruturadas. O *software* dividiu o corpus em 784 segmentos de textos, destes 597 foram considerados estatisticamente válidos, o que corresponde

a um aproveitamento de 76,15%. O IRAMUTEQ estipula que o aproveitamento mínimo de segmentos de textos deverá corresponder a 75%.

**Figura 1** - Dados do processamento CHD

```
+--+--+--+--+--+--+
|i|R|a|M|u|T|e|Q| - Thu Jun 1 22:19:27 2023
+--+--+--+--+--+--+

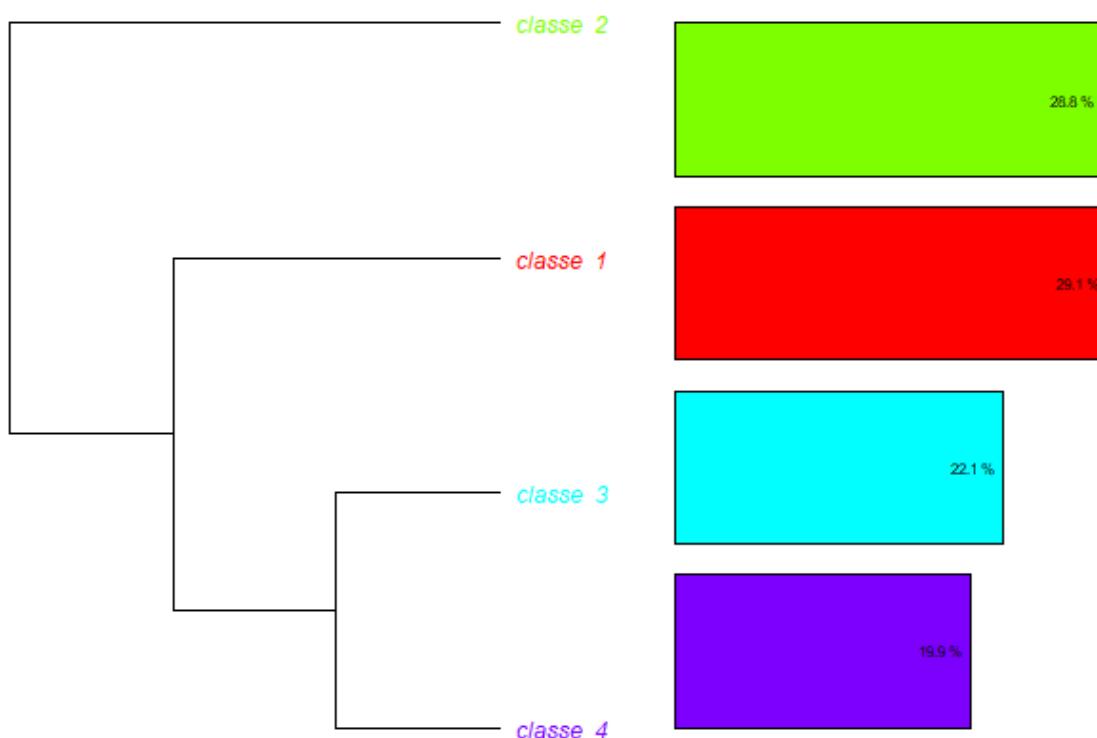
Number of texts: 9
Number of text segments: 784
Number of forms: 2535
Number of occurrences: 27352
Número de lemas: 1528
Number of active forms: 1323
Número de formas suplementares: 195
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 531
Média das formas por segmento: 34.887755
Number of clusters: 4
597 segments classified on 784 (76.15%)

#####
tempo : 0h 0m 12s
#####
```

Fonte: Autora (2023).

Para o IRAMUTEQ o total de conteúdo analisado é chamado de *corpus* - neste estudo correspondeu às transcrições das nove entrevistas dos profissionais de apoio escolar reunidas em um único documento. Cada entrevista constitui um texto que compõe o *corpus*. Para a análise lexicográfica, o software reparte os textos em segmentos para em seguida, com base na análise da semelhança dos vocábulos, formar as classes. As classes são representadas a partir do dendograma (Figura 2).

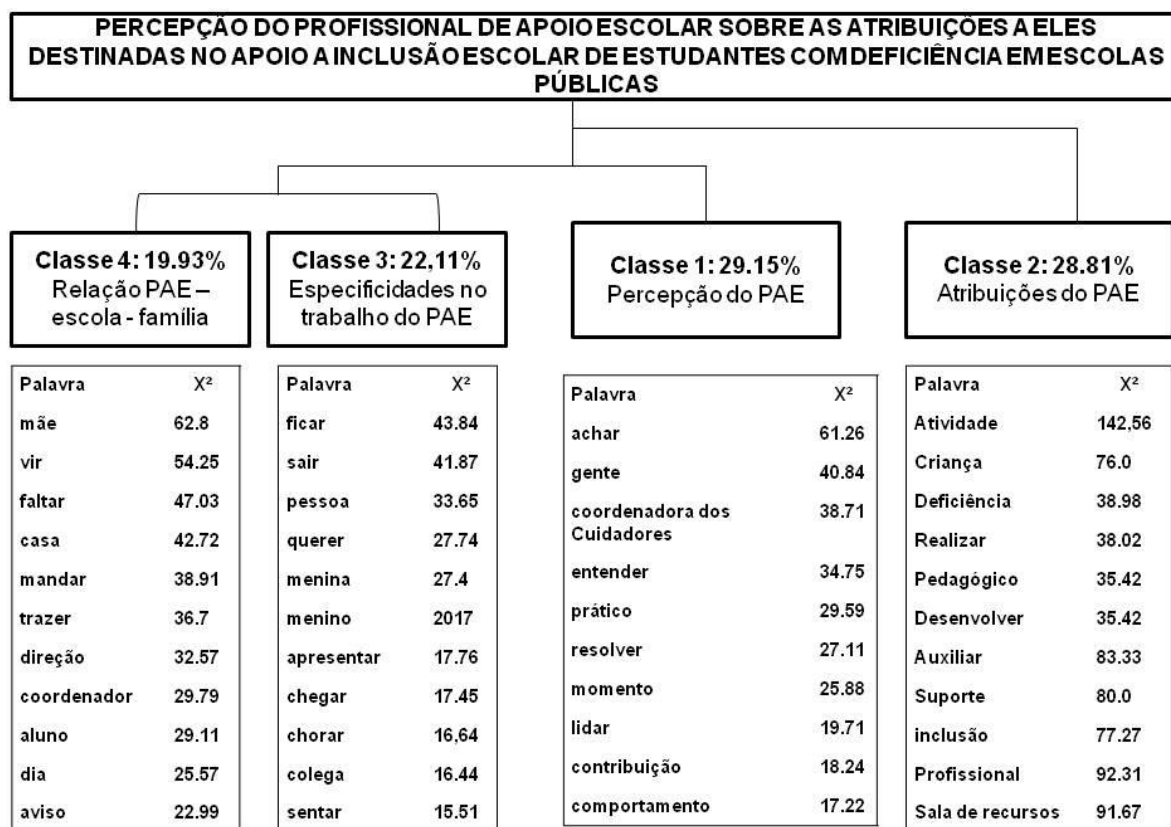
**Figura 2** - Dendograma com a representação das Classes



Fonte: Autora, 2023.

A leitura do dendograma é realizada da esquerda para a direita. O dendograma produziu 4 classes, sendo subdividido em dois subcorpus. O primeiro é composto pela classe 2, separada das demais. O segundo é composto pela classe 1 que se subdivide em 2, as classes 3 e 4. A partir da análise das palavras distribuídas em cada classe foram definidas as seguintes categorias de análise:

**Figura 3** - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre o profissional de apoio escolar nas escolas públicas



Fonte: Autora, 2023.

Para cada palavra o programa fornece os segmentos de textos, permitindo a contextualização do vocabulário contido em cada classe. Sendo assim, a nomeação de cada classe passou por uma análise detalhada da pesquisadora que precisou identificar na fala dos entrevistados o sentido da palavra apresentada com maior frequência pelo sistema. No capítulo seguinte, são apresentadas as interpretações com base na literatura utilizada na dissertação. Para tanto, elencou-se cinco categorias de análise.

## 5 O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR SOBRE AS ATRIBUIÇÕES A ELES DESTINADAS

Neste capítulo foram analisadas as percepções dos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari-Ba sobre as atribuições a eles destinadas no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas. Os resultados foram analisados considerando cinco categorias. A primeira categoria apresenta os resultados do questionário aplicado com os profissionais de apoio escolar intitulada: papel e perfil dos profissionais de apoio escolar de Camaçari-Ba

As quatro categorias subsequentes resultaram da classificação hierárquica descendente - CHD realizada através do *software* IRAMUTEQ que realiza uma análise lexicográfica conforme descrito na proposta metodológica. O resultado do dendograma (Figura 2, p.93) distribuiu a ordem das classes da seguinte forma: a Classe 2 possui 28,81% do *corpus* analisado e concentra as atribuições dos profissionais de apoio escolar. Separadamente, a Classe 1 com 29,15% do *corpus* analisado aponta as percepções desses profissionais sobre as atribuições a eles destinadas.

A classe 1 se subdivide na classe 3 com 22,11% do *corpus* analisado, apresentando as especificidades no trabalho do PAE. A classe 4 com 19,93% do *corpus* analisado aborda a relação PAE - Escola - Família. As falas contribuíram para o alcance dos objetivos do estudo, auxiliando na discussão sobre a inserção do profissional de apoio escolar nas escolas públicas.

### 5.1 PAPEL E PERFIL DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR DE CAMAÇARI-BA

Esta categoria reflete os resultados da primeira fase da coleta de dados, na qual os profissionais de apoio escolar responderam ao questionário *on-line*, após realizarem a concordância da participação na pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. As respostas foram registradas no aplicativo *Google Forms*, gerando gráficos com percentuais e uma planilha com todas as informações preenchidas pelos profissionais de apoio escolar. Com o objetivo de garantir o sigilo da pesquisa, os entrevistados(as) foram identificados

com a letra E e a numeração de 1 a 10, seguindo a ordem das entrevistas realizadas.

**Quadro 9 - Dados pessoais dos Participantes**

Identificação	Idade	Cor/ Etnia	Local que reside	Formação	Cursos	Experiência anterior
E1	30	Pardo/a	Camaçari	Ensino Médio Completo	Não respondeu	Sim
E2	27	Preto/a	Camaçari	Ensino Médio Completo	Não respondeu	Sim
E3	34	Pardo/a	Camaçari	Ensino Médio Completo	Educação inclusiva	Sim
E4	42	Pardo/a	Salvador	Ensino Superior Incompleto	Cuidador Educacional, Psicomotricidade e Educação Física adaptada, Noções de primeiros socorros.	Sim
E5	48	Pardo/a	Camaçari	Ensino Superior Incompleto	Faço diversos cursos.	Sim
E6	55	Pardo/a	Camaçari	Ensino Superior Incompleto	Não	Sim
E7	41	Preto/a	Camaçari	Ensino Superior Incompleto	Não respondeu	Sim
E8	34	Pardo/a	Camaçari	Ensino Superior Incompleto	Cuidador Educacional	Sim
E9	33	Preto/a	Salvador	Ensino Superior Completo	Sim	Sim
E10	38	Pardo/a	Salvador	Ensino Superior Completo	Não	Sim

Fonte: Autora, 2023.

Com base no Quadro 9, apreende-se que os (as) profissionais de apoio escolar participantes do estudo apresentam idade entre 27 e 55 anos e todos (as) declararam-se como pretos (as) e/ou pardos (as). Quanto ao local de residência, 70% dos (as) entrevistados (as) residiam em Camaçari e 30% em Salvador. Optou-se por não especificar o sexo no quadro, já que diante do número pequeno de participantes do sexo masculino, estes poderiam ser identificados, posteriormente com base nas falas. Vale ressaltar que a pesquisa revelou que os profissionais de apoio são predominantemente do sexo feminino.

Os resultados remetem a discussão do Capítulo 1, quando se discutiu o perfil de quem trabalha com o cuidado, segundo os estudos de Costa e Luiz (2020), Diniz (2007) e Gesser, Zirbel e Luiz (2022) constatou-se que a maioria das atividades de cuidado são realizadas por mulheres. Nos estudos de Gesser, Zirbel e Luiz (2022, p.10), identificou-se que “as trabalhadoras do cuidado são usualmente negras e

pobres, sendo uma grande parte delas latinas e africanas, provenientes do Sul Global”.

Em relação à formação, 20% Ensino Superior completo, 50% Ensino Superior incompleto e 30% possuíam apenas o Ensino Médio completo. Aqueles com Ensino Superior completo ou incompleto informaram ser dos seguintes cursos: Biblioteconomia e Documentação, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Educação Inclusiva, Pedagogia, Psicopedagogia, Serviço Social e Turismo e Hotelaria.

Quanto à realização de cursos para a área de atuação, 50% dos participantes relataram ter feito tanto pela Prefeitura de Camaçari quanto em outras instituições como Faculdades e Universidades. Sobre a experiência profissional 100% disseram ter atuado anteriormente como profissionais de apoio escolar, destacando a experiência no próprio município de Camaçari a partir de 2019, quando houve a primeira oferta de cargos de cuidador educacional via processo seletivo. Quanto ao campo de atuação identificou-se:

**Quadro 10** - Campo de atuação

<b>Identificação</b>	<b>Segmento</b>	<b>A escola é de tempo integral?</b>	<b>Jornada semanal</b>	<b>Tempo de atuação em Camaçari</b>
E1	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Não	40h na mesma unidade	3 anos
E2	Educação Infantil	Sim	40h na mesma unidade	3 anos
E3	Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Não	40h em unidades diferentes	2 anos e 9 meses
E4	Ensino Fundamental – Anos Finais	Não	40h na mesma unidade	2 anos e 6 meses
E5	Ensino Fundamental – Anos Finais	Não	40h na mesma unidade	3 anos e 2 meses
E6	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Não	40h na mesma unidade	3 anos
	Ensino	Não	40h na mesma	2 anos e 7 meses

E7	Fundamental – Anos Finais		unidade	
E8	Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Não	40h na mesma unidade	2 anos e 8 meses
E9	Ensino Fundamental – Anos Finais	Não	40h na mesma unidade	2 anos
E10	Educação Infantil	Sim	40h na mesma unidade	2 anos e 8 meses

Fonte: Autora (2023).

Nota-se que os participantes que atuavam no município de Camaçari tinham de dois a três anos na função, em regime de 40 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, sendo a maioria na mesma unidade. Os profissionais acompanhavam estudantes em uma ou duas turmas, ou seja, uma turma por turno de trabalho. Cada turma possuía de 18 a 35 estudantes matriculados. Destes, um a três estudantes eram público-alvo da educação especial, sendo que o profissional de apoio escolar acompanhava apenas um estudante por turno. Por conseguinte, mesmo que a turma em que o PAE estivesse alocado tivesse outros estudantes PAAE, o profissional iria acompanhar apenas um estudante. Logo, uma turma poderia ter mais de um cuidador educacional.

Justifica-se esta lógica, em um contexto em que o estudante possuía um alto grau de impedimento e precisava de apoio constante para as atividades realizadas no ambiente escolar. Nesses casos, entende-se que o direito ao cuidado é uma questão de justiça. Por outro lado, é preciso ter atenção para os casos em que o PAE atua como um tutor exclusivo do estudante, devido a falta de investimento em outros suportes como a presença de um professor especializado e recursos de tecnologia assistiva, por exemplo. Conforme (Bezerra, 2020, p. 679):

Em vez de se garantir o direito à educação escolar do PAAE e o atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento, o que se observa é a mera acomodação da diferença na escola com o estagiário/profissional de apoio se convertendo em um tutor particular e exclusivo do estudante PAAE [...]



Destarte, a atuação do PAE numa perspectiva de apoio pedagógico configura em um desvio de função e revela a precarização do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, Lopes e Mendes (2021), apontam a importância de uma avaliação sobre a real necessidade de apoio, para que não haja comprometimentos no desenvolvimento e autonomia do estudante na escola.

Quanto ao diagnóstico dos estudantes atendidos pelos PAE, identificou-se que 80% de autismo, 50% deficiência intelectual, 20% transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH, 10% deficiência física, 10% síndrome de Dandy Walker<sup>5</sup>, 10% altas habilidades/superdotação e 10% déficit cognitivo. Para esse quesito, os participantes puderam informar mais de uma opção, conforme quadro abaixo:

**Quadro 11:** Diagnóstico dos estudantes atendidos pelos PAE

<b>Identificação</b>	<b>Diagnóstico</b>
E1	Deficiência Intelectual, Deficiência física e Autismo
E2	Autismo
E3	Autismo
E4	Autismo, Deficiência Intelectual e Síndrome de Dandy Walker
E5	Deficiência Intelectual, Autismo, TDAH
E6	Deficiência Intelectual
E7	Autismo
E8	TDAH e Déficit Cognitivo
E9	Altas habilidades/superdotação, Deficiência Intelectual, Autismo
E10	Autismo

Autora, 2023.

Observa-se um alto índice de estudantes autistas, isto pode ser um reflexo da 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, estabelecendo que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, [...], terá direito a acompanhante especializado”.

---

<sup>5</sup> “Dá-se o nome de síndrome de Dandy-Walker a um tipo de hidrocefalia cuja principal característica é a transformação do IV ventrículo em um grande cisto”. (ALMEIDA, 1960, p. 1).

Contudo, Bezerra (2020) analisa que a Lei não esclarece como será comprovada a necessidade de acompanhamento, ficando a cargo dos profissionais da saúde, “muitas vezes pressionados ou induzidos por familiares quanto à elaboração de laudos ou diagnósticos clínicos para que estes possam reclamar a presença do acompanhante especializado para seus filhos/parentes” (Bezerra, 2020, p. 681).

No quadro 11, destaca-se também a presença de um estudante com diagnóstico de TDAH e Déficit de Cognitivo que possui acompanhamento do profissional de apoio escolar mesmo que não se caracterize como aluno público-alvo da educação especial.

Os profissionais destacaram também quais as principais atividades realizadas por eles na escola. O Quadro 12, lista 16 itens em que os participantes registraram quais são as suas atividades.

**Quadro 12** - Atividades realizadas no cotidiano da escola

<b>Atividades</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
Participar dos Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas.	6	60
Acompanhar o (os) estudante (s) em atividades fora da sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros).	10	100
Acompanhar o (os) estudante (s) no recreio.	8	80
Elaborar planejamento juntamente com o professor regente.	2	20
Elaborar relatórios sobre o acompanhamento do estudante.	6	60
Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro).	9	90
Apoiar o aluno na alimentação.	7	70
Elaborar com o professor regente avaliações para o (os) estudante (s).	0	0
Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção; conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha (se houver necessidade).	3	30
Contribuir para a autonomia do (dos) estudante (s).	9	90
Aplicar e utilizar materiais e recursos diferenciados em sala de aula para o (os) estudante (s) com necessidades educacionais especiais.	5	50
Ministrar o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica.	1	10
Participar de reuniões com familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do (dos) estudante (s).	5	50
Participar de cursos de formação.	8	80

Substituir o professor regente da classe quando necessário.	3	30
Orientar a família.	6	60

Fonte: Autora, 2023.

Os resultados apontaram que o profissional de apoio escolar exerce prioritariamente o acompanhamento do estudante com deficiência em atividades fora da sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros) (100%), auxílio na higiene (90%), auxílio na alimentação (70%) e atividades que contribuam com a autonomia do estudante (90%). Tais atividades estão em consonância com os principais documentos que orientam a atuação deste profissional, conforme abordado no Capítulo 2, com destaque ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) que destaca o acompanhamento nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.

O mesmo documento aponta que o profissional de apoio escolar também atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, excluindo-se aquelas relacionadas com profissões legalmente estabelecidas. Em contrapartida, o que nota-se no registro feito pelos participantes é a atuação do profissional de apoio escolar em atividades vinculadas a profissão de docente, tais como: participar dos Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas (60%); elaborar relatórios sobre o acompanhamento do estudante (60%); aplicar e utilizar materiais e recursos diferenciados em sala de aula para (os) estudante(s) com necessidades educacionais especiais (50%); orientar a família (60%); participar de reuniões com familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do (dos) estudante(s) (50%); e substituir o professor regente da classe quando necessário (30%).

Os dados são preocupantes e apontam para uma atuação desvinculada das atribuições previstas no próprio Edital, já apresentados no Capítulo 3 e retomados aqui:

Acompanhar e auxiliar o aluno com deficiência severamente comprometida no desenvolvimento das atividades rotineiras, cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ela somente as atividades que ela não consiga fazer de forma autônoma; atuar com elo entre a pessoa cuidada, a família e a equipe da escola; escutar, estar atento e ser solidário com a pessoa cuidada; auxiliar nos cuidados e hábitos de higiene; estimular e ajudar na alimentação e na constituição de hábitos alimentares; auxiliar na locomoção; realizar mudanças de posição para maior conforto do aluno; comunicar à equipe da escola sobre quaisquer alterações de comportamento do aluno cuidado que

possam ser observadas; acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas do aluno com deficiência durante a permanência na escola (Camaçari, 2019, local 6).

Observa-se que no Edital todas as atividades estão vinculadas ao acompanhamento do estudante com deficiência, no auxílio deste estudante nas atividades cotidianas, nas quais o estudante não consiga realizar só e por isso justifica-se a presença do profissional de apoio escolar. As respostas evidenciadas pelos profissionais de apoio escolar, corroboram com os estudos de Azevedo (2015), Burchet (2018), Fonseca (2016), Lima (2018) e Lopes (2018), nos quais identificou-se a atuação destes profissionais em atividades de cunho pedagógico. Segundo Fonseca (2016, p.55):

Parte das responsabilidades sobre o educando parecem ser assumidas pelo profissional de apoio/monitor corroborando para a compreensão de que aspectos pedagógicos também estão se tornando encargos dos mesmos. Talvez o fato de os profissionais serem do campo da educação e a maneira como a escola conduz a presença destes possam influenciar no entendimento de que podem ser responsáveis pelo planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, ratifica o que os autores Burchet (2018), Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Pereira (2019) e Siqueira (2017) apontam sobre a existência de uma indefinição quanto às atribuições destes profissionais no contexto escolar. Conforme Burchet (2018), diante da ausência de parâmetros legislativos sobre as relações de trabalho e a formação dos profissionais de apoio escolar, notam-se funções diferentes em cada município.

Os resultados expõem a precarização do atendimento do estudante com deficiência no contexto da escola regular, a figura do profissional de apoio escolar, denominado como monitor ou cuidador, surge a partir da publicação da PNEEPEI de 2008 em substituição a do professor especializado. Logo, corrobora com o pensamento de Agrelos (2021, p.68) ao afirmar que a inserção do profissional de apoio escolar pode configurar uma tentativa de simplificação “do serviço de apoio pedagógico especializado em sala comum”, bem como o argumento defendido por Bezerra (2020) de que a contratação desses profissionais vem consolidando-se como a escolha mais viável e econômica para atendimento aos estudantes com deficiência, no contexto da educação inclusiva.

Com base nas respostas do questionário pelos entrevistados, compreende-se que o papel e o perfil dos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari refletem as indefinições existentes na própria Política de Educação Especial. Nas categorias que seguem busca-se discutir as atribuições destinadas aos profissionais de apoio escolar em escolas públicas, através da percepção dos próprios sujeitos, considerando as entrevistas semiestruturadas realizadas.

## 5.2 ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR

Com base na Classificação Hierárquica Descendente - CHD realizada pelo IRAMUTEQ, obteve-se a classe 2, que foi denominada de “Atribuições dos profissionais de apoio escolar”. Esta classe representou 28.81% dos dados textuais processados pelo *software* IRAMUTEQ e revelou como se dá o trabalho do profissional de apoio escolar na prática, destacando as principais atividades realizadas que ora se aproximam ora se distanciam do que está previsto na legislação. Por meio das palavras: atividade, criança, deficiência, realizar, pedagógico, desenvolver, auxiliar, suporte, inclusão, profissional, sala de recursos e acompanhar, os entrevistados revelaram que a atuação do profissional de apoio escolar concentra-se em auxiliar, dar suporte, mediar, ajudar e estimular os estudante com deficiência na escola regular.

Dentre as atribuições, os profissionais destacaram o acompanhamento dos estudantes nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, conforme as falas dos participantes do estudo.

As principais atividades que eu realizo aqui na escola são auxiliar eles. O aluno da manhã não anda e tenho que ajudar ele, tem que trocar a fralda dele. (E2)

Eu levo ele para a fila do lanche, pego o lanche, mas precisa de um cuidado, porque, senão ele, por exemplo, ele pega o lanche, ele vai logo colocando a colher na boca e geralmente se for comida está quente, tem que ter esse cuidado para pegar, esfriar a comida, tem que ter esse cuidado, senão ele pega e bota na boca quente. (E5)

Então a gente tem que auxiliar também no banheiro e limpar, fazer a higiene mesmo. Então não pode, você não pode ter nojo. (E9)

Outra atribuição relatada pelos profissionais está relacionada à atuação dentro da sala de aula regular, no auxílio ao estudante nas atividades propostas pelo professor regente.

Além de mediar, as principais atividades que eu realizo na escola são a questão das atividades com o professor. (E1)

Eu recebo a criança e levo para a sala, auxílio ela nas atividades pedagógicas que a professora passa. (E5).

Os profissionais relataram estimular o estudante a participar das atividades escolares, além de realizar leituras e suporte em atividades nas quais o estudante tenha dificuldade de realizar sozinho.

Eu não acompanho eles no banheiro, nem no refeitório, eu só fico dentro da sala de aula mesmo, nas atividades, fazendo a leitura interpretando o que eles precisam interpretar, quando tem avaliação também acompanho. (E6).

A gente auxilia ele e estimula para que ele venha a ter um desenvolvimento próprio para realizar a atividade, quando é uma atividade de recortar que a criança não consegue pegar na tesoura para recortar, a gente recorta. (E8).

As falas de E2, E5 e E9 evidenciam que estes atuam na escola com atividades voltadas para os cuidados básicos de higiene, locomoção e alimentação dos estudantes com deficiência na escola, por meio da troca de fraldas, dando o alimento e levando ao banheiro. Já o relato de E6, aponta apenas a atuação no suporte das atividades ligadas à aprendizagem em sala de aula. Logo, configura, um deslocamento da função do profissional de apoio escolar das atividades de cuidados básicos para atividades de cunho pedagógico relacionadas à função docente, exercida pelo professor(a) regente e pelo professor(a) de AEE, numa perspectiva colaborativa para o apoio à inclusão escolar.

Segundo Mendes e Vilaronga (2014), o ensino colaborativo representa uma das estratégias para a construção de uma educação que atenda a demanda de todos os estudantes, ela baseia-se na colaboração entre o professor regente da sala comum e o professor da educação especial. Em consonância, Miranda (2016) discute que a construção do conhecimento do estudante PAEE é responsabilidade da sala comum em articulação com o AEE. Nesse sentido, enfatiza a importância da

oferta dos serviços da Educação Especial, bem como modificações na estrutura da escola, conforme estabelece a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

Compreende-se que os profissionais por estarem em contato direto com o estudante sentem-se compelidos a dar suporte ao estudante com deficiência nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Mas será que cabe ao profissional de apoio escolar esta atribuição? O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) em seu art. 3º, inciso XIII, deixa uma brecha nesse aspecto, ao estabelecer que cabe a este profissional atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, permitindo que as unidades escolares definam quais atividades serão essas.

Do mesmo modo, a Lei Berenice Piana (2012) gera diferentes interpretações, ao designar a presença de um acompanhante especializado em caso de comprovada necessidade, mas como analisa Cananéia (2020), a Lei Berenice Piana não aponta qual a especialização necessária para este profissional que irá atuar com as crianças autistas.

Outra reflexão importante sobre esse aspecto refere-se a falta de investimento na Educação Especial Inclusiva, o que corrobora com a análise de Lopes e Mendes (2021) ao afirmar que o profissional de apoio escolar representa o único suporte dentro da sala de aula regular e que o auxílio a estes estudantes também poderia acontecer através de “recursos de tecnologia assistiva, professores de Educação Especial, consultorias de profissionais da equipe multidisciplinar [...]” (Lopes; Mendes, 2021, p.14). Logo, a ausência de profissionais especializados dentro da escola regular impede a construção de um ambiente colaborativo, no qual o docente da sala regular atue em conjunto com o docente da sala de AEE para identificação dos suportes necessários para a aprendizagem do estudante PAEE.

Para além do acompanhamento em atividades escolares, os profissionais destacaram ainda que cabe ao professor regente o planejamento e adaptação das atividades pedagógicas dos estudantes com deficiência, como expresso na fala: “A gente só vai auxiliar a criança, colocar ela para realizar a tarefa, elaborar não! Só o professor que elabora as atividades” (E8). Contudo, alguns profissionais relataram desenvolver atividades de cunho pedagógico com os estudantes, como também foi evidenciado nas pesquisas de Azevedo (2015), Burchet (2018), Fonseca (2016), Lima (2018) e Lopes (2018). As falas a seguir retratam de que forma acontece essa atuação,

Eu mesma adapto as atividades para ela, porque ela não pode vir para cá para não fazer nada, como eu já sei as coisas que ela sabe fazer eu adapto, venho aqui imprimo as atividades quando precisam ser impressas e faço com ela. (E1).

Com relação à questão pedagógica, na verdade o professor faz a atividade e eu auxilio, mas eu posso fazer algumas atividades lúdicas como quebra-cabeça, algum jogo lúdico, a professora pode falar para mim e eu faço. (E2).

A gente desenvolve atividades dando massinha, mas o conteúdo é a professora que passa, a gente dá uma massinha para ele brincar e aprender os números, então a gente dava brinquedo a eles com letras e números. (E9).

Nota-se uma preocupação do profissional em contribuir no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, já que por estar a maior parte do tempo próximo ao estudante inquieta-se para que este também realize as atividades propostas pelo professor na sala de aula. Porém, quanto ao aspecto pedagógico no acompanhamento do estudante com deficiência, os documentos normativos descartam a participação do profissional de apoio escolar.

Nesse sentido, reforça as discussões de Lopes e Mendes (2021) sobre o profissional de apoio escolar estar, possivelmente, sendo utilizado como uma forma de minimizar investimentos em recursos humanos nas políticas adotadas pelos municípios no campo da inclusão escolar. Isto reflete na contratação de profissionais mais baratos e sem a formação necessária para assumirem a função de docentes. (Bezerra, 2020; Burchet, 2018; Lopes, 2018; Martins, 2011).

Logo, a atuação do profissional de apoio escolar em atividades de cunho pedagógico ratifica a fragilidade da Política de Educação Especial Inclusiva quanto a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, nas salas de recursos multifuncionais - SRM. Nessa perspectiva, Galvão Filho e Miranda (2012) reforçam que a SRM possibilita o atendimento aos estudantes com deficiência através de uma diversidade de recursos, além de ser um espaço propício para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que visam contribuir na participação plena desses estudantes na vida escolar.

Vale ressaltar que os participantes do estudo destacaram a ausência de salas de recursos multifuncionais - SRM, dentro das escolas em que atuavam e também nas que trabalharam anteriormente no município de Camaçari. Sendo o atendimento



educacional especializado ofertado por instituições como o Centro de Referência à Inclusão Escolar - CRIE. De acordo com a matéria publicada pela Prefeitura Municipal, “o encaminhamento ao CRIE é feito por meio de unidades escolares, quando os educadores percebem a necessidade do atendimento através da educação complementar para as crianças, público-alvo da educação especial” (CRIE [...], 2021, n.p.).

Estes profissionais, da amostra pesquisada, possuem maior tempo de atuação como profissional de apoio escolar no município, entre 2 a 3 anos e 2 meses como apresentado no Quadro 10. Sendo assim, evidenciam que nesse período não houve iniciativas de implantação das SRMs na escola comum, mas sim na contratação de cuidadores educacionais, como noticiado em site oficial da Prefeitura Municipal de Camaçari:

O Programa Cuidador Educacional foi implementado pela Prefeitura de Camaçari, através da Secretaria de Educação (SEDUC), conforme número Edital 001/2019, que dispõe sobre a contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). A ação tem como objetivo promover a inclusão de crianças com comprometimento severo, regularmente matriculados nas escolas da rede. O cuidador de alunos com necessidades educacionais especiais desempenha as suas funções em parceria com o professor. (A SEDUC [...], 2021, n.p.).

Entende-se por meio do trecho “desempenha as suas funções em parceria com o professor” que há um entendimento da Prefeitura de Camaçari de que cabe ao cuidador educacional atuar em atividades relacionadas à aprendizagem, em contradição ao que estabelece os documentos oficiais, já discutidos neste estudo.

Bezerra (2020), reforça que as indefinições quanto a função de profissional de apoio escolar geram uma associação deste com o professor especializado, refletindo na priorização da contratação desses profissionais pelos governos, bem como na difusão da ideia de que o PAE “com a presença destes, todas as demandas da classe comum estariam satisfeitas do ponto de vista legal e pedagógico, em vez de investir no ensino colaborativo propriamente dito”(Bezerra, 2020, p. 683).

Além das atividades de cunho pedagógico, os profissionais relataram desenvolver outras atividades na escola para além do acompanhamento dos estudantes com deficiência.

Eu realizo tudo menos limpeza e fazer merenda. (E3)

Se a criança não vem eu fico ajudando a auxiliar da turma, mas não faço atividade pedagógica. (E4)

As falas ratificam a ideia do profissional de apoio escolar como um “faz tudo” da unidade escolar, podendo ser realocado para qualquer outra atividade na ausência do estudante. Quanto aos desafios, os entrevistados destacam a ausência de outros profissionais que desenvolvam atividades com o estudante com deficiência na escola, falta de sala de recursos multifuncionais, materiais adaptados e outros serviços que contribuam com o processo de inclusão escolar.

Infelizmente é muita deficiência de material porque eu acho que para a gente fazer um trabalho desse tinha que ter jogos voltados diretamente para eles, material de estudo voltado diretamente para eles, porque os professores tentam adaptar. (E1)

Mais material, mais suporte, mais aulas, mais cursos pedagógicos com pedagogos, fonoaudiólogos, tudo que a gente tinha. Acho que tem que ter mais formação para cuidador para a gente trabalhar melhor. (E2)

Ela precisa de materiais em mãos, o físico! Aqui mesmo não tem jogos, não tem uma sala de recursos preparada para esse crescimento, por enquanto é como as pessoas falam: chegou e jogou na escola! (E5)

O cuidador só não dá! Porque é como eu te falei, a gente fica com o aluno em sala para ajudar no que ele precisa ler. Se for um cadeirante a gente vai acabar ajudando na locomoção. Se for qualquer outra coisa, a gente vai ajudar ele ali. Mas o pedagógico? E a outra parte fica como? Não fica, porque não tem o professor de AEE que possa estar ajudando o professor da sala normal, fazendo realmente uma inclusão. (E6)

Mas não tem professor especializado, esse é um tema polêmico que a gente vem sempre falando, que é a importância de ter uma sala de recursos para essas crianças com materiais educativos lúdicos para que a gente possa trabalhar melhor com eles porque é crítico. (E8).

Deveria ter uma sala de recursos com brinquedos lúdicos para gente estar sempre acompanhando essa criança para ajudar no desenvolvimento dela, mas na realidade as escolas até aqui por onde eu passei não tem esse tipo de suporte. (E8)

Constata-se por meio das falas dos profissionais de apoio escolar que no locus pesquisado os PAE são o único recurso dentro da escola regular para o atendimento ao estudante com deficiência. Observa-se a ausência da garantia do

Atendimento Educacional Especializado, o que faz com que estes sintam-se responsáveis também pela garantia do processo de ensino aprendizagem desses estudantes. A fala dos profissionais é preocupante ao apontar a urgência na implementação de ações que vão além da garantia de acesso à escola regular pelas pessoas com deficiência, mas em medidas que possibilitem a permanência com qualidade.

Nesse sentido, corrobora com a análise de Martins (2011) e Lopes e Mendes (2021). Segundo as autoras, a incorporação deste profissional, promove um deslocamento da função de apoio de cunho pedagógico dada anteriormente ao professor na classe comum, para o apoio às atividades, de higiene, alimentação e locomoção do estudante matriculado nas classes regulares de ensino. Os relatos revelam a falta de existência de serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, bem como de professor especializado em educação especial, na perspectiva de uma atuação colaborativa com o professor da sala comum. Nesse sentido, está em consonância com os estudos de Miranda (2016):

Para que a inclusão escolar ocorra é necessário que a escola comum ofereça para os alunos condições favoráveis, sendo necessárias modificações na sua estrutura, principalmente no que diz respeito ao oferecimento de serviços da Educação Especial na escola e na classe comum. (Miranda, 2016. p. 99).

Como discutido no Capítulo 1, a partir dos estudos de Malheiro e Mendes (2012), Mendes e Vilaronga (2014) e Miranda (2016), a construção de uma cultura colaborativa no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, também conhecido como coensino, auxilia tanto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, quanto na prática docente.

Conforme Miranda (2016) é o professor de AEE que acompanha o estudante com deficiência no ensino comum para que atuem com autonomia no contexto acadêmico e na vida social como um todo, mas para que isso aconteça é imprescindível uma articulação com o professor do ensino comum. A autora reforça que este trabalho promove o sucesso escolar não só do estudante com deficiência, mas de todos os estudantes. Em contrapartida, o que se vê é a priorização pela contratação de profissionais com formação em nível médio para atendimento da inclusão escolar, em lugar de investir no ensino colaborativo. (Bezerra, 2020).

Por fim, cabe destacar que ao longo desta seção notou-se que os profissionais utilizam o termo “a gente” como forma de caracterizar uma categoria profissional, a de profissionais de apoio escolar. As falas denotam as atribuições de um coletivo e não ações individuais, conforme fala da entrevistada E5: “tem vários cuidadores aqui, nunca trabalhei sozinha, aqui tem bastante cuidador! É uma categoria.”

O uso da expressão “a gente” como referência a um coletivo de profissionais estará presente nas demais seções, o que ratifica a importância desta pesquisa que revela as percepções da atuação, ainda recente e com grandes indefinições, destes profissionais no contexto da Política de Educação Especial Inclusiva. Além de reforçar a importância de regulamentação da profissão do profissional de apoio escolar como aponta os estudos de Agrelos (2021), Azevedo (2015), Camargo (2021), Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Pereira (2019) e Piovezan (2022). Nesse sentido, é fundamental que a PNEEPEI passe a prever o apoio no contexto da classe comum.

### 5.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR SOBRE O SEU PAPEL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A partir das atribuições relatadas pelos profissionais de apoio escolar, apresentada na Classe 2, o dendograma apresenta como subcategoria a Classe 1, com 29,1% do *corpus* analisado. Emergiram as principais palavras dessa classe: achar, gente, coordenadora dos cuidadores, entender, prática, resolver, momento, lidar, contribuição e comportamento. Aprende-se, por meio do vocabulário lexical da classe 1, a percepção dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão escolar.

As falas denotam a contribuição do profissional de apoio escolar na prática. Os entrevistados expressaram as contradições entre a teoria apresentada durante a formação para a atuação enquanto profissionais de apoio escolar e a realidade vivenciada no cotidiano do acompanhamento do estudante com deficiência, conforme realçado nas seguintes falas:

Eu acho que eles deviam tirar da teoria e colocar na prática porque como eu disse na teoria tudo é lindo, tudo é maravilhoso e na prática é completamente diferente. (E1)

A gente teve a primeira formação que eu acho que você também teve num primeiro momento, que a gente chega e a coordenadora dos cuidadores deu, levou algumas pessoas. Tudo que eu aprendi foi ali e na prática mesmo e depois eu fui procurando alguns cursos gratuitos. (E7)

A entrevistada E7 aponta sobre a existência de uma formação inicial para atuação como cuidador educacional, mas compreende que esta formação não contempla na íntegra a realidade do acompanhamento do estudante com deficiência na escola regular, pois como apresentado na seção anterior, os profissionais de apoio escolar realizam atribuições que muitas vezes se confundem com a prática docente.

No que se refere a formação continuada, os profissionais expressaram que não vem acontecendo com frequência e destacam o interesse em participar de espaços de formação que os auxiliem no acompanhamento ao estudante, principalmente, por meio de cursos sobre as especificidades dos estudantes e sobre primeiros socorros.

Os profissionais também relataram de que forma são acompanhados no município. Vale ressaltar que no período das entrevistas, a coordenadora dos cuidadores que fazia este acompanhamento desde 2019 havia saído do cargo, o que foi expressado nas falas:

Quem acompanhava o trabalho do cuidador era a coordenadora dos cuidadores mas acho que ela saiu, tem uma semana, eu não sei, quando tinha alguma dificuldade a gente perguntava a coordenadora dos cuidadores. (E5)

Quem acompanhava o desenvolvimento do meu trabalho era a coordenadora dos cuidadores, que você sabe que saiu, ela saiu essa semana ninguém sabe porquê, não sei quem ficou no lugar ainda, não disseram nada para a gente, ela só colocou no grupo que saiu. (E1)

Mas a coordenadora dos cuidadores era uma pessoa acessível e vou falar acessível de está ali, porque você podia falar com ela meia noite e ela dizia fale comigo meia noite, a gente tenta resolver a gente tinha, eu falo por mim. (E7).

O acompanhamento é geralmente por foto do que você está fazendo no trabalho e mandando para a coordenadora dos cuidadores no grupo lá. (E2)

Os cuidadores demonstram que a coordenadora era uma pessoa de referência para o atendimento das demandas que emergiram, tanto no contexto profissional quanto nas questões relacionadas ao atendimento ao estudante com deficiência. Diante da ausência da coordenação dos cuidadores, os profissionais relataram de que forma atuam diante de uma situação em que tenham dúvidas ou dificuldades para resolver.

Atualmente ninguém acompanha os cuidadores, quando tenho uma dúvida pergunto a outro cuidador. (E4)

O que eu achar que eu deve resolver, eu procuro a coordenação, vejo com o diretor alguma coisa. (E6)

Eu só resolvo mesmo com eles lá, quando é coisa administrativa que não tem jeito, mas fora isso eu resolvo sempre na escola. (E1)

Na percepção dos profissionais de apoio escolar, a contribuição do cuidador na prática relaciona-se principalmente às ações realizadas junto ao estudante com deficiência: quanto a presença, como guia, dando apoio, confiança, na ajuda aos pais e contribuindo na interação com outras crianças como pode ser observado nos trechos das entrevistas:

Na prática, a contribuição do cuidador, eu acho que é a confiança que eles têm. (E1)

É um trabalho muito importante. Ajuda as crianças a desenvolverem na vida, mesmo que seja um pouquinho, uma coisa, cada coisa que ele consegue fazer a mais é uma vitória, é um dos trabalhos mais gratificantes é ajudar uma pessoa a se desenvolver. (E2)

Eu acho que a principal contribuição do cuidador na prática é a presença mesmo. (E3)

Na prática a contribuição do cuidador, eu acho que ele ajuda mais a criança em si para interagir com as outras crianças (E4)

Eu acho que uma das contribuições é essa, a gente ajuda no contexto familiar, no contexto da escola também, eu acho que sim e acho que se eles são ajudados nesses 2 contextos as crianças também são ajudadas. (E5)

Eu acho que ele tem uma barreira, que ele entende que eu vou quebrar isso, eu estou ali para quebrar isso, eu me sinto confiante que a cuidadora vai me ajudar a quebrar, pelo menos se ela não quebrar, ela me ajuda. (E7)

A partir das falas dos entrevistados é possível notar que a contribuição do profissional de apoio escolar não está atrelada a realização das atividades escolares ou de cunho pedagógico, mas vai além. Constata-se a percepção de que através da presença do profissional de apoio escolar, o estudante com deficiência sente-se acolhido na escola e tem uma pessoa de referência para auxiliar no seu desenvolvimento. Isto corrobora com a discussão de Bezerra (2020) ao afirmar que a contratação dos profissionais de apoio escolar permite difundir a ideia de que os estudantes com deficiência estão sendo assistidos em suas necessidades e conseqüentemente não requerem outros investimentos que os auxiliem no contexto escolar.

O modelo de atendimento voltado para o estudante com deficiência reforça o modelo médico que atribui ao impedimento a causa da deficiência e não as barreiras presentes na sociedade que impedem a plena participação desse grupo. Nesse sentido, corrobora com o pensamento de Ramos *et al.* (2021) que considera que a presença de profissionais de apoio escolar pode estar relacionada à adoção do modelo médico, já que se busca um profissional que ajude a encaixar o estudante com deficiência nos padrões do que é considerado normal. Nessa perspectiva, Bezerra (2020) complementa:

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

Aqui não cabe desconsiderar o papel de grande importância desempenhado pelos profissionais de apoio escolar nas escolas regulares, principalmente nos casos em que o estudante possui impedimentos graves, mas de perceber como a política voltada para a inclusão escolar no Brasil vem atribuindo apenas a este profissional o papel de garantir a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, deixando de investir em um conjunto de serviços indispensáveis para o desenvolvimento do

estudante, como ratifica a fala da entrevistada: “O cuidador só não dá!” (E6).

Os profissionais percebem que há um desconhecimento acerca do papel do profissional de apoio escolar, isto ocorre por parte das famílias dos estudantes com deficiência, da direção da escola, dos professores e dos demais funcionários da unidade. Por consequência, reflete na maneira como cada um define a função do profissional de apoio escolar, conforme relato dos entrevistados:

Eu acho que seria assim, um curso com todo mundo, todos da escola, da limpeza à diretoria, todos os professores e a família, porque muita gente também não sabe qual é o papel do cuidador (E1).

Tenho uma amiga que é cuidadora e já teve muito problema, que eu cheguei para ela e disse: olha avise qual o papel do cuidador e aí resolveu a questão (E1).

Esta indefinição sobre as atribuições a serem exercidas pelo profissional de apoio escolar também foi evidenciada nos estudos de Burchet (2018), Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Pereira (2019) e Siqueira (2017) e reflete as dificuldades de definição do papel desses profissionais em âmbito nacional. Verificou-se neste estudo que o desconhecimento do papel do profissional de apoio escolar gera com que sua imagem esteja atrelada a função exercida pela babá ou pela mãe do estudante, funções vinculadas ao cuidado ou com o papel de professor.

Acha que você foi para lá para ser babá e é como eu lhe disse, às vezes até a família tem esse pensamento, então onde eu chego eu já vou me impondo. (E1)

É aquilo que eu lhe falei, a professora que eu fiquei, ela me chamou de docinho de coco e me chamou de Maria, tipo assim, ela ajuda todo mundo. (E5)

Os outros estudantes sempre me associaram à mãe deles, falando assim: a mãe de fulano. (E7)

Eles gostam de mim, me chamam de tia, de professora, às vezes acham que eu sou a mãe do aluno. (E8).

O meu papel aqui não é fazer atividade para ele, é estar com ele aqui na escola dentro da sala de aula, ela trouxe ele um dia só não trouxe nunca mais. (E6)

As falas dos profissionais estão em consonância com os depoimentos evidenciados na pesquisa de Lopes (2018, p.120) que constatou em seu estudo que



“os profissionais também acrescentaram que além de “babá”, faziam papel, às vezes, de mãe, tia, irmã, prima, de tudo um pouco”. Do mesmo modo, Martins (2011, p.105) identificou no depoimento dos profissionais por ela entrevistados, que os demais funcionários das escolas caracterizam os profissionais de apoio escolar como babás dos estudantes com deficiência. Segundo a autora, os PAE “são responsabilizados por tudo o que acontece com este sujeito, desde questões relacionadas à aprendizagem dessas crianças a aspectos referentes ao atendimento às suas necessidades básicas”.

Diante disso, Martins (2011) caracteriza esse aspecto como mais uma forma de desvalorização profissional sofrida pelos profissionais de apoio escolar e conseqüentemente a precarização do trabalho do profissional de apoio escolar, destacado nas pesquisas de Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Piovezan (2022), Siqueira (2017) e Vargas (2017).

Vale ressaltar, a partir das contribuições das teóricas feministas ao modelo social da deficiência, é comum em nossa sociedade a desvalorização das pessoas que atuam nas atividades voltadas para o cuidado. Segundo Costa e Luiz (2020, p.39), o cuidado é visto como uma atividade feminina restrita ao ambiente privado e familiar, sendo um trabalho não reconhecido pela sociedade e desvalorizado, já que a estrutura patriarcal que funda a sociedade “desqualifica os afazeres das mulheres”.

Quanto aos professores, estes associam o profissional de apoio escolar como um fiscal do seu trabalho ou até mesmo um profissional que iria substituí-lo:

Tinha muitos professores que achavam que a pessoa ia para lá para poder fiscalizar o trabalho deles, isso e aquilo, hoje em dia eu acho que tem mais aceitação. (E1)

Ele não entendia o papel do cuidador, porque ele achou que era um intruso que tava ali para interferir na aula dele, no contexto dele, mas depois ela entendeu que não era aquilo. (E5)

Quanto ao processo de inclusão escolar notou-se pelas falas dos entrevistados que há uma falta de compreensão sobre a realidade do estudante com deficiência pelos outros profissionais. Os relatos reforçam a compreensão de que o PAE é o único responsável pela inclusão escolar do estudante com deficiência no contexto estudado, cabendo a ele intervir em todas as situações relacionadas ao estudante no ambiente escolar, principalmente quanto às questões

comportamentais, conforme fala dos participantes:

Às vezes um estudante com deficiência tem um comportamento que você sabe que é normal para o que ele tem e as outras pessoas não entendem, as pessoas dizem para você, pessoal de dentro da escola mesmo, dizem para você: isso é birra! Você não está sabendo fazer isso com o menino! E você não vai poder ir discutir com a pessoa, porque a pessoa tinha que fazer um curso para entender. (E1)

Eu acho que todo mundo dessa escola, não sei como é nas outras escolas, mas acho que todo mundo tinha que ser capacitado. (E3)

Com base no que foi apontado pelos entrevistados, faz-se necessário pensar em qual o papel do Estado e da sociedade na garantia do direito à Educação das pessoas com deficiência? De que formas as políticas voltadas para a inclusão escolar efetivamente estão cumprindo a função de acesso, permanência e conclusão dos estudos com qualidade deste público?

O direito à educação das pessoas com deficiência é um direito social, previsto na Constituição Federal, fruto da luta dos movimentos sociais que resultou na construção de um aparato legal para a garantia desse atendimento.

Logo, conforme Cury (2007), já que a educação é um serviço público de direito de todos os cidadãos, o Estado é o responsável por intervir no âmbito das desigualdades sociais. Porém, os depoimentos dos entrevistados expõem que a Política de Educação Inclusiva na prática preocupa-se em garantir minimamente o acesso desse público, deixando de lado as ações que garantam a participação de forma igualitária dos estudantes com deficiência.

É só colocar na escola, o pai acha que fica satisfeito por estar na escola e não tem uma atividade extra, eu acho que a sala de recursos e o professor de AEE é o que falta. (E6)

Eu concordo que a inclusão inclui todo mundo, mas na prática a gente sabe que não funciona assim. (E7)

Na minha opinião, a inclusão não é só pegar a criança e colocar na escola. Não é só receber essa criança. Que tipo de inclusão é essa? Qual é o suporte que tem na escola para essa criança? (E8)

Constata-se uma percepção negativa dos PAE quanto ao modelo de inclusão escolar que vem sendo adotado no município, já que este modelo se limita a inserir o estudante na escola regular, mas não preocupa-se com as condições para o

desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência para além da contratação de cuidadores educacionais, intérpretes de libras e brailista.

Vale ressaltar que para um real processo de inclusão escolar é fundamental que o sistema regular de ensino garanta outros serviços e recursos de educação especial, entre eles, o apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante atuação colaborativa de professor especializado em educação especial e professor da sala de aula regular.

Quanto ao papel desempenhado pelos profissionais de apoio escolar, observa-se que apesar dos profissionais estarem no município de Camaçari desde 2019, ainda há um desconhecimento sobre as suas atribuições pela comunidade escolar, sendo muitas vezes confundidos como um familiar dos estudantes, babá ou professor especializado. Compreende-se que tal desconhecimento é reflexo das indefinições da própria Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e legislações existentes sobre o tema que não delimitam o papel destes profissionais.

#### 5.4 AS ESPECIFICIDADES NO TRABALHO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A classe 3, com 22,1% do *corpus* analisado, denota as especificidades do trabalho do profissional de apoio escolar no acompanhamento realizado ao estudante com deficiência na escola regular. Nesta classe, destacaram-se as palavras: ficar, sair, pessoa, querer, menina, menino, apresentar, chegar, chorar, colega e sentar. Por meio da análise dos trechos vinculados a este vocabulário, pode-se apreender o que há de singular no trabalho do profissional de apoio escolar. Nota-se que este enfrenta desafios relacionados ao preconceito vinculado às pessoas com deficiência e a ausência de suporte para o atendimento às demandas desses estudantes. Por outro lado, destacam a importância da construção de vínculo com o estudante com deficiência para atuar junto às necessidades deste público.

Os participantes ressaltaram de que forma foram recepcionados pela escola, entendendo que estes constituem uma nova categoria de profissionais não docentes e que passam a estar inseridos na escola regular.

Quando a gente chega na escola as professoras ficam alegres. Oh glória a Deus! Tava pedindo a Deus um cuidador. (E8)

Eu cheguei, a diretora veio na época até que me recebeu de manhã, me apresentou alguns professores e pronto. [...] Ela me apresentou ao aluno 6, me chamou, eu tive uma conversa com ele antes de entrar na sala, a aluna 7 a mesma coisa, tive uma conversa com ela antes de entrar na sala. (E6).

Eu acho que alguém deveria ter me apresentado a turma, essa pessoa vai ficar aqui com vocês todos os dias de manhã para acompanhar esse aluno, porque é até uma forma das crianças ficarem sabendo que tinha uma criança na sala. (E7)

Me apresentei a eles e tive que dizer a eles do cuidado que eles tinham que ter, das brincadeiras para não atingir ela, porque ela não podia correr, eu tinha que dar essa informação. (E9).

De acordo com os PAE, a chegada na escola é vista como positiva pela equipe escolar, já que na escola não existe nenhum outro suporte para atendimento ao estudante com deficiência, bem como para suprir as queixas por suporte dos professores diante de turmas lotadas. Os entrevistados relataram, que antes da chegada do cuidador havia situações de isolamento do estudante e falta de acompanhamento adequado, como destaca E1: “Quando ela não tinha cuidador, ela só ficava rodando na escola e chorando, porque ela não queria ficar na sala”.

Após a inserção do profissional de apoio escolar na escola, os participantes destacaram o processo de construção de vínculo entre o estudante e o cuidador, conforme é percebido nas falas:

Ele está um pouco apegado afetivamente, ele quer que eu fique do lado, hoje ele fica na sala de aula porque ele está comigo. (E3)

Mas ela tem a necessidade que eu fique do lado e aí para qualquer outra coisa também para ir ao banheiro. Ela não vai com outra pessoa, ela não quer, ela quer que eu vá junto, eu não consigo nem ir ao banheiro sozinha, os 2 quando eu saio da sala o outro também fica procurando mas a professora consegue manter ele lá na sala. (E3)

Porque eles sabem que ali tem uma pessoa só para ele, uma pessoa que dá atenção a ele que todos eles precisam disso, de ter uma pessoa, nós somos um porto seguro. (E1)

Porque eu cheguei atrasada e ele chegou, e as mães não estão podendo entrar para deixar eles nas salas, ele estava chorando. Então eu sei que eu também contribuo para a segurança dele na escola, para ele se sentir seguro. (E5)

A construção do vínculo com o estudante foi reforçada pelos profissionais como uma etapa longa, contínua e fundamental para o acompanhamento na escola regular. Principalmente, com relação às atividades relacionadas ao cuidado, como trocar a fralda, levar ao banheiro, alimentação e locomoção. Segundo a entrevistada: “O grande desafio é a adaptação da criança, se adaptar a você, é necessário para que a criança tenha essa confiança no cuidador” (E8). Por outro lado, as falas também ratificam a relação de dependência afetiva com o cuidador, podendo gerar restrições no convívio com os demais colegas e professores.

Nesse aspecto, Ramos *et al.* (2021) destacam que o estudante pode utilizar por um tempo os serviços da educação especial, a depender do seu desenvolvimento, a partir da colaboração e a convivência com colegas de turma, professores do ensino comum e outros profissionais da escola que podem auxiliá-lo nesse processo, como pode ser percebido no relato:

E uma coisa que eu fazia que eu via que funcionava era ele interagir, às vezes não com os colegas, mas com as pessoas que trabalham na escola, ele adorava uma menina da limpeza. (E7)

Notou-se que no processo de inclusão escolar uma das maiores dificuldades para o estudante com deficiência é a permanência em sala de aula, conforme destacado nas falas:

Ela não aceita ficar dentro, porque ela começa a ficar nervosa agoniada com o barulho, ela não aceita. [...]. Quando ela não tinha cuidador ela só ficava rodando na escola e chorando, porque ela não queria ficar na sala, ela gosta de atenção, na verdade ela gosta de atenção. (E1)

Não, não quero ficar em sala, não quero assistir aula dele e tal. (E7)

Eu só peguei ele esse ano e ele se adaptou rápido, as primeiras semanas ele não ficava em sala. (E3)

As dificuldades enfrentadas pelos profissionais de apoio escolar estão relacionadas diretamente às mudanças advindas da própria PNEEPEI (2008) que

possibilita deslocar a função do professor especializado para a função de cuidador ou monitor. Conforme, Martins (2011) isto implica no direcionamento do apoio que estava destinado ao professor da sala de aula regular para o apoio ao estudante com deficiência. Nessa perspectiva, Piovezan (2022) ressalta que a redefinição da função de apoio retira o conteúdo pedagógico de um cargo com caráter especializado, exercido pelo professor de AEE, para focar em atividades de vida diária desenvolvidas pelo profissional de apoio escolar.

Do mesmo modo, Ramos *et al* (2021) analisa que uma gestão escolar que concentre o seu olhar na limitação dos estudantes e não na singularidade de cada um, acaba por considerar as pessoas com deficiência como incapazes, tal como o modelo médico. Logo, acreditam que estes precisam ser auxiliados constantemente os eximindo, assim como o Estado, de eliminar as barreiras sociais que impedem a plena participação desses sujeitos. Os autores reforçam,

[...] é preciso que a equipe escolar se questione a respeito dos recursos/tecnologias que têm sido disponibilizados a esses alunos e que poderiam apoiá-los diretamente, levando-os a realizar certas atividades sem o auxílio de um profissional de apoio/cuidador, ou de quem quer que seja. Tais recursos/tecnologias devem ser indicados por professores de educação especial que realizam o AEE. (Ramos *et al.*, 2021, p. 206).

Nos casos em que o estudante não apresenta dificuldades de aprendizagem, é possível perceber que o cuidador não é requisitado pelo docente ou pelo próprio aluno, conforme as falas:

Ele é muito bom em matemática e português e a professora pediu para mim não estar do lado dele em todas as aulas, fico só na hora das dificuldades e saio para deixar ele ter uma autonomia e na de matemática também, o professor de matemática não tem necessidade de eu ficar com ele dentro da sala, porque ele é muito bom em matemática. (E1)

Não quero mais que você se sente do meu lado, porque agora eu estou me sentando com uma colega e eu preciso ficar mais tranquilo. (E7)

O segundo trecho apresenta a fala de um estudante para o profissional de apoio escolar. E7 relata que o estudante, já adolescente, após um tempo começou a não ter mais interesse na presença de um cuidador ao seu lado, na sala de aula,

preferindo sentar-se com os colegas da turma. Ressaltou que na opinião do estudante, a presença de um PAE, atrapalha na aproximação com as meninas. E7 destacou que esse estudante apresentava questões relacionadas ao comportamento, mas, que com o apoio do PAE, melhorou a relação com a turma e com a equipe escolar, sendo escolhido como líder da sala e que esporadicamente recorria ao PAE para suporte em atividades ligadas ao comportamento ou a aprendizagem.

O depoimento de E7 está em consonância com os benefícios da perspectiva colaborativa no contexto da educação especial inclusiva na escola regular. De acordo com Miranda (2016, p.98) quando há uma colaboração real, todos da equipe escolar são beneficiados, refletindo na melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes PAEE, “bem como da sua autoestima, de habilidades sociais e relacionamento com os pares [...]”.

A fala dos entrevistados reforça mais uma vez a reflexão apresentada por Ramos *et al.* (2021). Segundo os autores, um estudante com deficiência tem direitos aos serviços da educação especial, porém isto não significa que se torna dependente deles, podendo deixar de fazer uso desses serviços a partir do seu desenvolvimento. Ou seja, o estudante precisou dos serviços em um determinado momento, mas a interação com outros personagens no contexto escolar, tais como: professores, colegas e outros profissionais podem contribuir para que ele deixe de usá-los. Em consonância, Piovezan (2022, p.43) analisa:

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

Porém, percebe-se um entendimento tanto da família quanto da comunidade escolar, de que o profissional de apoio escolar precisa estar a todo momento ao lado do estudante com deficiência, acompanhando em todas atividades dentro e fora da sala de aula, o que Lopes (2018) denominou de “suporte em tudo do aluno”.

A partir das falas dos entrevistados, constatou-se que o profissional de apoio escolar representa a pessoa de referência na escola para intervir nas questões relacionadas ao “auxílio nas questões comportamentais” (Lopes, 2018) do estudante

com deficiência, nas quais é chamado a intervir. Nessa perspectiva, os profissionais expressaram dificuldade em saber lidar com situações de agressividade, dificuldade de relacionamento com a turma ou com o professor regente, entre outras situações ligadas ao auxílio nas questões comportamentais, conforme relato:

Quando eu cheguei aqui ele me deu um chute na canela que eu fiquei 20 dias com uma roncha, desse tamanho na perna e eu tenho problema de circulação. Já me deu um tapa aqui no peito que eu fiquei com falta de ar, a vice diretora foi me coisar. As pessoas, às vezes, ficavam falando: não está vendo que isso é errado. (E1)

Para você entender que de um lugar que ele saiu, como ele chegou como uma pessoa insuportável que não se dava com ninguém, hoje ele tem amigos na sala. (E7)

Gente ela saiu, ela conseguiu sair correndo da sala antes de mim, às vezes eu estou presa na cadeira, eu estou sentada com essas cadeirinhas, às vezes prende a gente e eu não consigo sair para correr. (E3)

Tem uns que são agressivos, então você tem que saber que ele vai te bater e você tem que ter o controle, ele vai te bater não é porque ele quer é porque ele está naquele momento dele, está difícil para ele ali ficar sentado. (E9)

Agrelos (2021, p.203) apontou que os PAE atuavam “como agentes disciplinares, a quem competia o controle do comportamento, acalmando-os e, por vezes, retirando-os da sala de aula”. Do mesmo modo, nos estudos de Lopes e Mendes (2021, p. 10) identificou-se o suporte, através do PAE, aos estudantes com comportamento desafiador, apresentando a justificativa das escolas “a necessidade de alguém para mediar essa situação”. Para Azevedo (2015) a falta de orientação legal sobre a prática do profissional de apoio escolar reforça uma prática voltada apenas para o controle do comportamento do estudante PAEE.

Diante desse quadro, Lopes (2018) alerta sobre a importância de avaliação, encaminhamento e acompanhamento adequado quanto à necessidade ou não do PAE, pois uma intervenção inadequada, diante dos comportamentos apresentados pelos estudantes poderá prejudicar o seu desenvolvimento. Além disso, reforça o modelo médico da deficiência que foca nos impedimentos do sujeito, neste caso a escola foca no estudante e nas suas características que fogem do que é



considerado normal, deixando de comprometer-se com as ações necessárias para a garantia da inclusão escolar fundada numa perspectiva colaborativa.

Diante dessa realidade os profissionais destacam a importância da construção de uma rede de apoio, na qual todos sintam-se co-responsáveis pelo acompanhamento do estudante com deficiência e não apenas o profissional de apoio escolar, conforme exemplificado nas falas:

No trabalho do cuidador na escola, as outras pessoas apoiam, seguram o menino quando está correndo, pegam quando ele foge. (E4)

Tem uma rede na escola que não somos só nós, às vezes tem a menina da portaria que é amiga dela que já passa o olho. (E7)

Então já sabe como ela é carinhosa, abraça todo mundo, é muito inocente e ingênua, mas se eu faltar também ela fica na sala e as pessoas da escola já sabem e já ficam com o olhar redobrado para ela. (E6)

Salienta-se que foram poucas as falas dos cuidadores que informaram ter apoio dos demais funcionários da escola no suporte ao estudante com deficiência, ratificando a dificuldade de construção de uma rede colaborativa no contexto escolar, envolvendo todos os profissionais que atuam na escola. Segundo Lopes (2018, p. 27) é fundamental a construção de redes de apoio que atuem de forma coletiva e colaborativa, “com articulação de diversas áreas e profissionais, somando esforços, cada um com o seu conhecimento e a sua função”.

No entanto, os profissionais de apoio escolar queixaram-se da falta de investimento em capacitação para os demais profissionais da escola, visando contribuir com o processo de inclusão escolar, como pode ser percebido nos relatos:

E isso faz com que as outras crianças não queiram falar e até os adultos dessa escola, às vezes eles tratam a menina como se ela estivesse leprosa, eu fico abismada com o povo. (E3)

“Eu que não quero trabalhar cuidando de maluco, cuidando de doido”. Mas é uma pessoa também desinformada. São essas coisas que quando eu entrei lá na outra escola, teve alguém que falou assim: eu que não quero, podia me dar o dinheiro que for, mas eu que não ia querer limpar cocô de menino. Tudo isso são coisas que desestimulam a pessoa, que só olha esse lado, não olha o outro lado da necessidade do outro. (E5)

As falas denotam como um corpo com impedimentos é objeto de preconceitos, discriminação e opressão, resultado de uma sociedade pouco sensível a diversidade humana e que corrobora com a teoria da deficiência como uma tragédia pessoal. Segundo Piccolo (2020), isto implica na forma como os serviços destinados a esses sujeitos são oferecidos e na maneira como as demais pessoas se relacionam com eles, com destaque a “medidas de corte caritativo e assistencial, tornando a temática uma questão de boa vontade que um problema político” (Piccolo, 2020, p. 171).

Destarte, faz-se necessário retomar a discussão do conceito de deficiência proposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que reconhece que a deficiência não se limita a lesão, mas reflete a interação entre pessoas com deficiência e as barreiras sociais. Sendo assim, o relato dos participantes sobre o olhar dos demais profissionais sobre a profissão e sobre os estudantes com deficiência demonstra o grande desafio no processo de inclusão escolar que é superar, principalmente, as barreiras atitudinais, ou seja, “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p.2).

Os resultados ratificam o que também foi constatado na pesquisa de Bezerra (2020). Em seus estudos, o autor identificou que não há uma preocupação em adequar o sistema escolar para o atendimento ao estudante PAEE, refletindo que estes sujeitos fiquem deslocados em sala de aula ou reservados à responsabilidade única do profissional de apoio escolar.

Do mesmo modo, a pesquisa de Burchert (2018) constata que apesar do aparato legislativo indicar a presença do profissional de apoio escolar nas atividades relacionadas aos cuidados básicos, na prática os profissionais atuam no campo pedagógico. Segundo a autora, as entrevistas realizadas em seu estudo revelaram a pouca participação do professor regente nas ações com foco na aprendizagem, sendo estas exercidas pelo profissional de apoio escolar, refletindo na construção de uma relação de dependência do estudante com o PAE, como se ele fosse o seu professor. Para Burchert (2018, p. 70) o profissional de apoio escolar “assume para si a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos, uma configuração que não coincide com as normativas legais que oferecem diretrizes para sua atuação”.

Ao longo dessa seção observou-se como os profissionais de apoio escolar

buscam estar atentos às necessidades dos estudantes com deficiência mesmo apresentando dificuldades em lidar com algumas situações e sem a formação adequada. Estes profissionais buscam alternativas para garantir o direito à educação dos estudantes. Porém, esta garantia é atribuição do Estado por meio de políticas públicas que deem condições de efetivação do que está previsto nas legislações, como estabelece o Art. 28º do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Logo, o profissional de apoio escolar não pode ser considerado como o único agente responsável pelo atendimento ao estudante com deficiência na escola regular, pois as políticas de inclusão preveem um conjunto de serviços de apoio que conforme constatado neste estudo, não se encontram disponíveis nas escolas regulares do município pesquisado, com destaque a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede regular de ensino.

## 5.5 A RELAÇÃO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR - FAMÍLIA - ESCOLA

A classe 4 com 19,93% do *corpus* analisado inclui os termos: mãe, vir, faltar, casa, mandar, trazer, direção, coordenador, aluno, dia e aviso pode-se perceber a relação que se estabelece entre a escola, a família do estudante com deficiência e o profissional de apoio escolar.

Na relação com a escola nota-se que os profissionais de apoio escolar eram vistos como responsáveis pela criança com deficiência, o que também foi percebido nos estudos de Bezerra (2020), Burchert (2018), Lopes (2018) e Martins (2011). Neste estudo, a fala da entrevistada revela essa percepção:

Como se ela fosse a minha aluna, a minha criança e já começa errado por aí, porque a criança é da escola, é uma das coisas que às vezes eu vejo assim. [...]. Minhas crianças, não são da escola, é esse o ponto, eles chamam são seus filhos, como se eu fosse os pais das crianças da escola que tivesse na escola para cuidar e aí essa é uma das críticas que eu tenho assim, em relação a todo o corpo acadêmico aqui da escola. (E3).

Durante as entrevistas houve relatos de descaso no acompanhamento do estudante com deficiência por outros profissionais da escola, como porteiros, auxiliares e professores. Segundo os entrevistados, estes profissionais atribuíam ao

PAE a função de acompanhar todos os passos do estudante na escola. Assim, caso o estudante saísse correndo para fora da sala de aula, nenhum outro profissional corria para buscá-lo, aguardando que o PAE resolvesse a situação.

Relataram também casos em que a direção escolar não repassava aos docentes as justificativas feitas pelos familiares sobre a ausência dos estudantes nas aulas, refletindo na percepção dos professores de que o estudante ou a família são descomprometidos com a escola. Percebeu-se ainda a falta de atividades adequadas aos estudantes PAEE. Segundo os profissionais, os docentes relataram que não sabiam o que fazer com aquele estudante, solicitando suporte a eles.

Notou-se que a participação do estudante com deficiência nas atividades escolares estava condicionada a presença e ao estímulo do profissional que buscava mobilizar a turma para incluir os estudantes nos jogos e brincadeiras, por exemplo. Assunto também verificado nos estudos de Burchert (2018, p. 66), que identificou nos relatos das entrevistadas a preocupação dos PAE em possibilitar a socialização dos estudantes com deficiência com a turma e que “nenhum aluno fique excluído das atividades e da participação em grupo”.

Esta situação corrobora com as análises feitas por Lopes (2018) que percebeu os riscos da dependência que a escola cria na relação do profissional de apoio escolar e o estudante por ele acompanhado, e que isto não deveria acontecer. Segundo a autora, “a escola deve se responsabilizar pela permanência de todos os alunos” (Lopes, 2018, p.97). Logo, é fundamental a preparação de todos da comunidade escolar para saberem lidar com a diversidade e não reforçarem práticas de exclusão.

Denota-se que o modo como a escola entende o processo de inclusão escolar reflete na atuação dos profissionais que atuam nela e, conseqüentemente, no desenvolvimento do estudante com deficiência, conforme é percebido na fala:

Tem escola que eu vejo a inclusão tipo aqui. Aqui eu vejo uma inclusão, a direção quer que eles participem. Já trabalhei em direção que só queria que o menino não atrapalhasse a aula se estivesse irritado. (E2)

Os profissionais de apoio relataram que caso precisasse faltar, a gestão de algumas escolas orientava a família para não levar os estudantes com deficiência à escola, condicionando a entrada do estudante a presença do cuidador, ou seja, mais um exemplo de desresponsabilização da escola no acompanhamento do estudante.

Essa situação também foi identificada nos estudos de Lopes (2018) que considerou uma ação inadequada por comprometer a continuidade das atividades escolares pelo estudante, bem como configurar uma prática excludente. Em Camaçari, os PAE relataram,

Com a outra criança, quando eu estava doente, a diretora falou para ele não vim. (E4)

A escola recomenda que eu avise, aí pede pra eu avisar e falar para não vir. Eu sei que é errado. Mas ontem mesmo a responsável falou bem assim, a gente já estava mandando a psicóloga ir lá [...] para conversar com a gestão, porque ela achava muito errado o cuidador não está presente, não é culpa sua, você estava doente. O cuidador não estar na escola e não tem ninguém para auxiliar. Para substituir, para acolher, ela estava lá se queixando. Isso não é inclusão, está excluindo a menina se não tiver alguém. (E3)

Esta fala ratifica o posicionamento de Agrelos (2021) e Lopes e Mendes (2021) ao constatarem que o profissional de apoio escolar acaba sendo o único serviço especializado disponível dentro da sala de aula regular. Em consonância, Bezerra (2020), Camargo (2011) e Oliveira (2018) ressaltam a existência de uma centralização do processo de inclusão escolar na contratação de profissionais de apoio escolar e conseqüentemente o não investimento em outros serviços de apoio. Sendo assim, ratifica o quadro de precarização do atendimento aos estudantes com deficiência apontado por Oliveira (2018) e Santos (2020) .

Em relação a família é percebido que a presença do profissional de apoio escolar tornou-se um pré-requisito para a permanência dos estudantes com deficiência na escola, já que a família atribui apenas a este profissional o cuidado do estudante na escola, conforme ratifica a fala:

A mãe dele ia tirar da escola, quando o cuidador chegou, pronto! Ela respirou, agora ele vai ficar na escola, então já acho que ajuda que a criança esteja ali naquele ambiente. (E6)

Os profissionais de apoio relataram que a relação com a família do estudante com deficiência permite conhecer as necessidades do estudante e as possibilidades de intervenção no ambiente escolar. A comunicação ocorre para troca de informações sobre o estado de saúde do estudante, situações ligadas ao comportamento, cuidados com a alimentação, ausência na aula e outras

informações que contribuam no acompanhamento do estudante, como aponta os entrevistados:

O meu aluno do ano passado mesmo, ele chegava no meio do caminho e deitava e a mãe disse que quando ele deitasse eu não podia mexer nele, porque ele dava crise e ficava nervoso. (E1)

Eu sempre sei. Só se for um caso muito raro que ela (mãe) esquece de me avisar, não pode me avisar, mas geralmente eu aviso e ela me avisa. (E7)

Os profissionais relataram que devido a pandemia houve um estreitamento na relação com a família, já que o contato acontecia de forma virtual para orientações e repasse de informações das atividades escolares. Com o retorno das atividades presenciais, houve uma orientação da coordenação dos cuidadores para que os responsáveis passassem a se direcionar apenas à gestão da escola. Contudo, alguns profissionais mantiveram o vínculo com os familiares, já que construíram uma relação de troca no acompanhamento do estudante, além de em alguns casos a família não obter retorno da gestão sobre dúvidas ou comunicados escolares. Logo, denota-se que o profissional de apoio acabou consolidando-se como uma ponte de comunicação entre a escola e a família.

Com base nas entrevistas, constatou-se que nas escolas em que os profissionais de apoio escolar atuam, estes configuram-se como o único serviço especializado disponível, voltados para o apoio em sala de aula comum. Contudo, como afirma Agrelos (2021) a Política de Inclusão Escolar no Brasil foca nos serviços serviços extraclasse nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM para atender as demandas dos processos de inclusão escolar. Logo, deixa a sala de aula regular sem parâmetros para o atendimento aos estudantes com deficiência neste espaço. Segundo Agrelos (2021, p. 108):

[...] a falta de uma orientação geral, a nível nacional, deixa aberto o espaço para a criação de variados serviços, sendo que, diante dos diversos fatores contextuais, há margem para barateamento de mão de obra e precarização do serviço.

Observou-se neste estudo a inexistência nas escolas municipais de Camaçari de outros serviços de Atendimento Educacional Especializado, sendo identificado apenas a presença do profissional de apoio escolar. Os profissionais

queixaram-se quanto à falta de acompanhamento oferecido pelo município aos estudantes com deficiência, por meio de atendimento com psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo. Ressaltaram a existência de um Centro de Referência à Inclusão Escolar - CRIE que trabalha com atendimento educacional especializado no município, mas que não supre a demanda existente.

Vale ressaltar que conforme já explicitado neste estudo, o Plano Municipal de Educação do Município de Camaçari (Lei nº 1.415/2015 de 1º de dezembro de 2015) que está em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2024, estabelece na Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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.

Nessa perspectiva, define algumas estratégias para a garantia do atendimento do estudante com deficiência na escola regular, dentre elas destacam-se: a implantação de salas de recursos multifuncionais; fomento de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e de todos os profissionais que atuam na Educação Inclusiva; ampliação da oferta do atendimento educacional especializado complementar em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; oferta de transporte acessível, de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Quanto a disponibilização de profissionais prevê:

4.12) Organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizando as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Camaçari, 2015, s.p.).

4.18) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou

mediadores pedagógicos, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (Camaçari, 2015, s.p.).

No entanto, observa-se que no município de Camaçari houve uma ênfase na inserção de Cuidador Educacional, Intérprete de Línguas de Sinais e Transcritor do Sistema Braille, conforme editais publicados em 2019 e 2022 para contratação desses profissionais pelo Regime Especial de Direito Administrativo - REDA. Sendo assim, corrobora com a fala dos entrevistados que relataram a ausência de outros serviços para o atendimento aos estudantes com deficiência na escola, sendo estes os únicos profissionais a dar suporte aos estudantes público alvo da Educação Especial na Escola Regular na realidade estudada.

Sendo assim, está em consonância com a discussão de Bezerra (2020) que destaca a importância que os profissionais de apoio escolar vem exercendo no processo de inclusão escolar, mas o autor defende a construção de normativas que orientem quanto às funções desse profissional para que ele não se configure como um "substituto mais "econômico" dos professores especializados" (Bezerra, 2020, p. 685), bem como justificativa para a falta de investimentos em outros serviços da Educação Especial e Inclusiva, configurando assim no barateamento do processo de inclusão escolar como aponta Camargo (2021) e Piovezan (2022).



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral, por meio de um estudo de caso exploratório, discutir as atribuições destinadas aos profissionais de apoio escolar em escolas públicas, através da percepção dos próprios sujeitos. Para isso, foram entrevistados nove profissionais de apoio escolar que atuam em escolas públicas do município de Camaçari-Ba.

Dentre os principais resultados, constatou-se uma indefinição sobre as atribuições a serem exercidas por estes profissionais no contexto da sala de aula regular, corroborando com evidências encontradas em outros estudos (Burchet, 2018; Lima, 2018; Lopes, 2018; Martins, 2011; Pereira, 2019; Siqueira, 2017). De modo que, o papel e o perfil dos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari também acompanham esta realidade nacional e refletem as indefinições existentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Logo, ratifica a necessidade de regulamentação da atividade do profissional de apoio escolar, conforme enfatizam Agrelos (2021), Azevedo (2015), Camargo (2021), Lima (2018), Lopes (2018), Martins (2011), Pereira (2019) e Piovezan (2022). Neste estudo, entende-se do mesmo modo que Lopes (2018), que a formação mínima necessária para este profissional atuar no contexto da Educação Especial Inclusiva compreende o Ensino Médio completo atrelado a formação continuada. Nesse sentido, é fundamental que novos estudos sejam realizados, visando identificar quais os conhecimentos são considerados essenciais para a capacitação desses profissionais na realização das atividades nas escolas regulares.

Identificou-se que os cuidadores educacionais do município de Camaçari eram contratados em regime temporário com carga horária de 40 horas semanais, recebendo pouco mais de um salário mínimo. Os participantes possuíam entre 27 e 55 anos de idade, eram em maioria do sexo feminino, pretas e pardas, com formação do Ensino Médio ao Ensino Superior, com experiência na função no próprio município.

Os resultados apontaram que o profissional de apoio escolar acompanhava apenas um estudante por turno, principalmente, em atividades dentro da sala de aula, bem como no auxílio à higiene, à alimentação e à locomoção. Por outro lado, também se verificou a atuação em atividades de cunho pedagógico, a exemplo da

atuação no auxílio ao estudante nas atividades propostas pelo professor regente, preparação de material adaptado e regência de sala de aula.

Logo, essas evidências estão em consonância com a discussão apresentada por Lopes e Mendes (2021) e Martins (2011), que discutem que o surgimento do profissional de apoio escolar gera um deslocamento da função de apoio, anteriormente oferecida pelo professor especializado ao professor regente na classe comum, para o apoio às atividades, de higiene, alimentação e locomoção do estudante PAEE matriculado nas classes regulares de ensino. Em consequência, abre-se uma lacuna quanto à implementação do ensino colaborativo com foco na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante com deficiência.

A pesquisa demonstrou que o profissional de apoio escolar representa o único suporte dentro da escola regular, na realidade estudada, revelando a falta de investimento em outros serviços previstos pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado - AEE, nas salas de recursos multifuncionais - SRM, a promoção do ensino colaborativo com a parceria entre professor especializado e professor da sala regular, disponibilização de materiais acessíveis, contratação de outros profissionais (psicopedagogos, professores especializados, psicólogos e outros) e recursos de tecnologia assistiva.

O estudo possibilitou o alcance dos objetivos propostos, bem como respondeu ao problema de pesquisa que indagou: qual a percepção de profissionais de apoio escolar sobre as atribuições a eles destinadas no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas. Durante o estudo, pôde-se destacar como principais percepções:

- Contradição entre a capacitação inicial e a prática: os participantes revelaram um distanciamento entre a teoria apresentada durante a formação inicial para a atuação como PAE e a realidade vivenciada no cotidiano do acompanhamento do estudante com deficiência na sala de aula regular;
- Ausência de formação continuada: os profissionais expressaram poucos espaços de formação com abordagem de temas que os auxiliassem no acompanhamento dos estudantes;
- A atuação na prática: baseada principalmente nas ações realizadas no suporte aos estudantes com deficiência nas atividades realizadas dentro e

fora da sala de aula regular (tarefas escolares propostas pelo docente, acompanhamento durante o recreio, auxílio na alimentação, higiene e locomoção), na interação com outras crianças e na mediação entre família e escola.

- Desconhecimento sobre o papel do cuidador educacional: Identificou-se que as famílias, a direção, os professores, os estudantes e os demais funcionários da unidade não sabem as atribuições do PAE, sendo confundidos com as funções exercidas por um familiar, pela babá ou pelo(a) professor(a) especializado(a).
- Visão negativa do modelo de inclusão escolar: os participantes queixaram-se sobre as condições de permanência do estudante com deficiência na escola regular, apontando a falta de salas de recursos multifuncionais nas escolas, materiais adaptados, professores e profissionais especializados, ou seja, ações que vão além da garantia do acesso à escola.

Estes resultados levam a contribuições teóricas e práticas. No que tange às contribuições teóricas, pode-se elencar três principais: A primeira, refere-se ao reconhecimento da importância que o conceito de deficiência adquire a partir do modelo social. Durante o estudo, notou-se que ao deslocar o conceito pautado apenas na lesão para as barreiras impostas pela sociedade, o modelo social possibilitou a discussão e implementação de políticas públicas, visando a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, entre eles o direito à escolarização na sala de aula regular.

Destaca-se ainda as contribuições da segunda geração do modelo social da deficiência, a partir das teóricas feministas que demarcaram a importância do cuidado para as pessoas com deficiência que possuem uma dependência complexa e que mesmo com a eliminação das barreiras sociais, necessitam de suporte de outra pessoa para a garantia dos cuidados básicos. (Diniz, 2007; Gesser; Zirbel; Luiz, 2022; Guimarães, 2010). Logo, nestes casos o profissional de apoio escolar é figura indispensável para a permanência desses sujeitos na escola regular.

A segunda contribuição está na discussão em torno dos principais documentos normativos que tratam sobre a atuação do profissional de apoio escolar, demonstrando que desde a sua primeira menção na Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e destaca no art. 58, § 1º que

quando necessário, haverá “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, até a última, a Lei 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ainda não é possível definir, com exatidão, qual a função, as atribuições e a formação necessária para a atuação do profissional de apoio escolar no contexto da Educação Especial Inclusiva.

A terceira contribuição está relacionada a ampliação das pesquisas sobre o profissional de apoio escolar, já que esta atuação ainda é recente no Brasil e abrange poucos estudos acadêmicos sobre o tema, quanto: a atuação, a denominação, as atribuições e os reflexos da inserção deste profissional nas escolas regulares no âmbito da Educação Especial Inclusiva.

Referente às contribuições práticas pode-se destacar três: a primeira, entende que esta pesquisa contribuirá com informações quanto à atuação dos profissionais de apoio escolar no contexto da Educação Especial Inclusiva, permitindo ampliar o debate no âmbito das políticas educacionais de inclusão do município de Camaçari-Ba. A segunda concentra-se na perspectiva de fomentar novos estudos e discussões sobre o tema, já que a pesquisa identificou uma dificuldade de definir o perfil, o papel, a contratação e as atribuições dos profissionais de apoio no municípios brasileiros; e a terceira é instigar reflexões na rede municipal de educação de Camaçari-Ba, quanto à atuação dos cuidadores educacionais e as ações adotadas pelo município para a garantia do direito à inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Quanto às limitações, identificou-se como principal, à etapa da coleta de dados junto aos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari, pois diante da dinâmica de trabalho de 40 horas semanais, as entrevistas presenciais foram realizadas nas escolas onde os profissionais atuam, por solicitação dos participantes, o que em alguns casos percebeu-se desconforto em falar sobre a realidade profissional. Tais intercorrências não prejudicaram a qualidade dos dados levantados, já que as informações coletadas atenderam as expectativas quanto ao objetivo do estudo. Contudo, configuram-se como limites da pesquisa, já que sem elas a pesquisa poderia abarcar mais dados para a análise.

Por fim, sugere-se que futuras investigações poderão ampliar a compreensão sobre as atribuições dos profissionais de apoio escolar. Nesse sentido, sugere-se uma investigação comparativa entre as produções acadêmicas sobre o tema,

visando gerar um panorama da atuação desses profissionais, considerando perfil, requisitos para contratação e atribuições. Propõe-se ainda a realização de novos estudos de campo, em outras localidades, a exemplo do município de Salvador - Bahia, em que ainda não houve pesquisas sobre a atuação desses profissionais, bem como no Ensino Superior, na perspectiva de compreender de que forma acontece o suporte aos estudantes com deficiência fora da Educação Básica e que tipo de conhecimentos são fundamentais para a formação desses sujeitos para atuação como profissionais de apoio escolar.

## REFERÊNCIAS

A SEDUC forma mais 27 servidores através do Programa Cuidador Educacional. Prefeitura de Camaçari, 24 set. 2021. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/seduc-forma-mais-27-servidores-atraves-do-programa-cuidador-educacional/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **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. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4507/1/CamilaDaSilvaTeixeiraAgrelos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ALMEIDA, Gilberto Machado de. Síndrome de Dandy-Walker: a propósito de 4 casos. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 18, n. 3, p. 224–238, set. 1960. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/rtfyFwzXwH4YTydBh5vMjHc/#>. Acesso em: 15 de out. 2023.

ALUNOS com deficiência e professores se adaptam em tempo de pandemia. Prefeitura de Camaçari, 21 de jun. 2021. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/alunos-com-deficiencia-e-professores-se-adaptam-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 15 de out. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51–54, maio 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1427>. Acesso em: 10 mar. 2022.

AZEVEDO, Imira Fonseca de. **Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/imira-fonseca-de-azevedo-olhares-sobre-o-mediador-escolar-um-agente-social-a-ser>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Salvador, 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 28 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BORDAS, Miguel Ángel Garcia.; MIRANDA, Theresinha Guimarães; SILVA, Osni Oliveira Norberto da. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos e Tecnologias Assistivas: a Tríade da Educação Inclusiva. **POIESIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão, v.12, n. 21, p. 267-281, Jan/Jun 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Presidência da República, 1988. 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 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 28 jul. 2022.

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, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=O%20prop%C3%B3sito%20da%20presente%20Conven%C3%A7%C3%A3o,resp%20pela%20sua%20dignidade%20inerente](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=O%20prop%C3%B3sito%20da%20presente%20Conven%C3%A7%C3%A3o,resp%20pela%20sua%20dignidade%20inerente). Acesso em: 27 out. 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, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília. DF, 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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 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: 10 out. 2022.

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), Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) . Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 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: 21 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf> Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiênciam - CORDE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1131?locale=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.



CAMAÇARI. Edital de Processo seletivo simplificado - PSS nº 001/2019. Camaçari, BA, 2019. Disponível em:  
[https://www.exatuspr.com.br/novo/sistema/uploads/EDITAL\\_DE\\_ABERTURA.pdf](https://www.exatuspr.com.br/novo/sistema/uploads/EDITAL_DE_ABERTURA.pdf).  
Acesso em: 20 de ago. 2022.

CAMAÇARI. Edital nº001/2022. Processo seletivo simplificado para contratação por tempo determinado de profissionais da área da educação do município de Camaçari/BA - 2022. Camaçari, BA, 2022a. Disponível em:  
[http://www.fundacaocefetbahia.org.br/camacari/2022/edital\\_camacari\\_001\\_2022.pdf](http://www.fundacaocefetbahia.org.br/camacari/2022/edital_camacari_001_2022.pdf).  
Acesso em: 20 de ago. 2022.

CAMAÇARI. Edital nº002/2022. Processo seletivo simplificado para contratação por tempo determinado de profissionais da área da educação do município de Camaçari/BA - 2022. Camaçari, BA, 2022b. Disponível em:  
[http://www.fundacaocefetbahia.org.br/camacari/2022/edital\\_camacari\\_003\\_2022.pdf](http://www.fundacaocefetbahia.org.br/camacari/2022/edital_camacari_003_2022.pdf). Acesso em: 20 de ago. 2022. Acesso em: 14 ago. 2022.

CAMAÇARI. **Lei nº 1.747, de 21 de junho de 2022**. Altera o Quadro de Provisão Efetivo da Administração Direta no Município de Camaçari, altera o anexo I da Lei nº 873 de 04 de abril de 2008, bem como o Anexo I da Lei 1577 de 04 de abril de 2019. Camaçari, BA, 2022c. Disponível em:  
<https://leismunicipais.com.br/a1/ba/c/camacari/lei-ordinaria/2022/175/1747/lei-ordinaria-n-1747-2022-altera-o-quadro-de-provimento-efetivo-da-administracao-direta-no-municipio-de-camacari-altera-o-anexo-i-da-lei-n-873-de-04-de-abril-de-2008-bem-com-o-anexo-i-da-lei-1577-de-04-de-abril-de-2019?q=1747>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CAMAÇARI. **Lei nº 1.415, de 1º de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2015/2024, e dá outras providências, Camaçari, BA, 2015. Disponível em:  
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/c/camacari/lei-ordinaria/2015/142/1415/lei-ordinaria-n-1415-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-em-consonancia-com-o-plano-nacional-de-educacao-para-o-decenio-2015-2024-e-da-outras-providencias?q=lei+1415>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software Iramuteq** (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013. Disponível em:<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CAMARGO, Júlio Sérgio. **Políticas públicas educacionais inclusivas e cuidadores/acompanhantes especializados: o dito e o não dito**. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em:  
<https://maps.unir.br/uploads/25252525/disserta%C3%A7%C3%B5es/Defendidas%20em%202021/Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20Educativas%20Inclusivas%20e%20Cuidadores%20Acompanhantes%20Especializados%20O%20Dito%20e%20o%20N%C3%A3o%20Dito.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CANANÉA, Thiago Nunes Abath. **Direito à Educação: a Mediação Escolar Especializada como Ferramenta de Proteção e Inclusão da Criança com Transtorno**

do Espectro Autista. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ, 2020. Disponível em: <https://repositorio.up.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2757/1/THIAGO%20NUNES%20ABATH%20CANANEA.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679–684, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/#>. Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO, Flávia Grazielle Rebouças Teixeira de. **O Direito à Educação de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: a qualificação do acompanhante especializado como fator necessário à inclusão.** 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ, 2018. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/2456>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa. O uso do software iramuteq na análise de dados em pesquisa qualitativa ou quali-quantitativa. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11759, jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11759>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COSTA, Laureane M. de Lima; LUIZ, Karla Garcia. Feminismo e deficiência: um caminho em construção. *In*: CONSTANTINO, C. *et al.* **Guia Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**. Coletivo Feminista Helen Keller, 2020.

CRIE retoma atendimento presencial. Prefeitura de Camaçari, 08 de set. 2021. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/crie-retoma-atendimento-presencial/>. Acesso em: 15 de out. 2023.

CROCHIK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima e; RAZERA, Karen Danielle Magri Ferreira. Teoria Crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, p. 01-09, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26762>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245, julho/2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/#>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19144>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 05 jun. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora.; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos Santos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *In*: DINIZ, Débora.; SANTOS, Wederson Rufino dos Santos. (org.) **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010.

DIOGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Estado, classes sociais e políticas públicas**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, 2007. Disponível em: [https://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/06ecbf2b81e4ba4fb8c3Elione\\_Fernanda.pdf](https://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/06ecbf2b81e4ba4fb8c3Elione_Fernanda.pdf). Acesso em: 10 jun.2022.

DUARTE, Cristiane Ferreira. **O profissional de apoio no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7725491](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725491). Acesso em: 14 fev. 2022.

FERREIRA, Gildete; CABRAL FILHO, Adilson Vaz. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 93–116, 2013. DOI: 10.26512/ser\_social.v15i32.13036. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13036](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13036). Acesso em: 07 nov. 2022.

FONSECA, Manoela da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12055>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2013. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/dissertacao\\_Adriana.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/dissertacao_Adriana.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. *In*: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-266.

GESSER, Marivete; ZIRBEL, Ilze; LUIZ, Karla Garcia. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos Feministas**, v. 30, n. 2, p. e86995, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qH3pqSSmfdYZyYzmcBw58hv/?lang=pt#>. Acesso em: 15 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Raquel. Gênero e deficiência: um estudo sobre as relações de cuidado. *In*: DINIZ, D; SANTOS, W. (org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Ed. UNB, 2010.

HISTÓRIA do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Direção: Aluizio Salles Junior. Produção: Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI e da Secretaria de Direitos Humanos. Fotografia: Carlos Giovani. /Fazenda Filmes, 2010. (vídeo 62 min). Disponível em:  
<http://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M> Acesso em: 29 out. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/#>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília: MEC, 2022. Disponível em:  
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jun. 2023.

JARDILINO, José Rubens Lima; MATOS, Daniel Abud Seabra. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217170, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945217170. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692>. Acesso em: 21 dez. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 dez. 2022.

KLEM, Carla Delise Alves Paranhos. **Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo**: construindo um e-book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA. 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10164875](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10164875). Acesso em: 14 fev. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13041?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13041?locale=pt_BR). Acesso em: 12 fev. 2022.

LOPES, Mariana. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES\\_Mariana\\_2018.pdf?sequence=4](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4). Acesso em: 14 fev. 2022.

MALHEIRO, Cícera; MENDES, Enicéia.; 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. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12005>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MARTINS, Sílvia Maria. **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. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A relação entre o Professor da Educação Especial e da Educação Comum. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 98–105, 2016. DOI: 10.1111/1471-3802.12131. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12131>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MENDES, Enicéia. Gonçalves; PICCOLO, Gustavo Martins. Contribuições a um pensar Sociológico sobre a Deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/#>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 22 out. 2022.

MOREIRA, Rafaela Britz Lisbôa. **Diálogos entre psicologia e educação inclusiva: construindo um guia para a prática da mediação escolar de alunos com TEA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10170399](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10170399) . Acesso em: 15 fev. 2023.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo SP: Cortez, 2006.

NOZU, Washington.; SIEMS, Maria Edith; KASSAR, Mônica. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/produto/politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, Flávia Pereira. **Colaboração entre a tríade professores da classe comum, da sala de recursos e profissionais de apoio no processo de escolarização em contextos inclusivos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Jataí, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11324707](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11324707) . Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, Gisele Eduardo de Oliveira. **O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6307685](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307685). Acesso em: 15 fev. 2022.

PERCEPÇÃO. *In*: DICIONÁRIO Caldas Aulete. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Aulete Digital. Disponível em: <https://aulete.com.br/percep%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 15 de out. de 2022.

PEREIRA, Luciane Clementino. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados:

MS, 2019. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7720682](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7720682). Acesso em: 15 fev. 2022.

PICCOLO, Gustavo; MENDES, Enicéia. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012 29 Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PICCOLO, Gustavo. **O Maio de 68 e a constituição do modelo social da deficiência**. In: RODRÍGUEZ, F.; BORDAS, M.; MATOS, J.. (orgs.). Feira de Santana: UEFS editora, 2020.

PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha. **Requisitos para contratação de Profissionais de Apoio Escolar nos Sistemas Estaduais de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal. Universidade Federal de São Carlos - SP, 2022. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11638286](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11638286). Acesso em: 16 dez. 2022.

QUEIROZ, Fernanda. **Comunidade Colaborativa Virtual: Possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) -Universidade de São Paulo: São Paulo, 2020. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9906435](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9906435). Acesso em: 15 fev. 2022.

RAMOS, Eliane de Souza; BARRETO, Lilia Maria Souza; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; BARBOSA, Meiriene Cavalcante. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. de C. M. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021. Disponível em:

<https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, Felícia Maria Pereira dos. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes**.2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) -

Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte/MG, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9692726](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9692726). Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, Jaciete Barbosa; SILVA, Luciene Maria e SILVEIRA, Tânia. Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito no ambiente escolar. SILVA, L. M. e SANTOS, Jaciete B. In: **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: Edufba, 2014

SANTOS, Wederson Santos. Deficiência, Desigualdade e Assistência Social: o Brasil e o debate internacional. *In*: DINIZ, D.; SANTOS, W. S. (org.) **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010.

SCHULTZ, Joice. **O acompanhante especializado na inclusão Escolar de autistas**: contribuições psicanalíticas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8593969](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8593969). Acesso em: 15 fev. 2023.

SEDUC promove fórum de mães para tratar de Atendimento Educacional Especializado. Prefeitura de Camaçari, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/seduc-promove-i-forum-de-pais-para-tratar-de-atendimento-educacional-especializado/>. Acesso em: 15 de out. 2023.

SEDUC promove formação sobre autismo para cuidadores educacionais. Prefeitura de Camaçari, BA, 25 de maio. 2023. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/seduc-promove-formacao-sobre-autismo-para-cuidadores-educacionais/>. Acesso em: 29 de maio. 2023.

SILVA, Gisele Eduardo de Oliveira. **O papel do Educador Social Voluntário no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6307685](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307685). Acesso em: 15 fev. 2022.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. **Mediação Escolar**: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5346203](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5346203). Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUSA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira *et al.* O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 2, p. 1-19, jun. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082020000200015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000200015&lng=pt&nrm=iso). acessos em 10 jun. 2023.

SOUZA, Elisangela Matos. Oliveira de. **A mediação escolar para crianças com necessidades educacionais especiais como garantia de direitos**: vantagens e



desvantagens. 2019. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro: UENF, 2019. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7722441](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7722441). Acesso em: 16 fev. 2022.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Thamyres. **Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense: Santo Antônio de Pádua, 2017. Disponível em:<https://app.uff.br/riuff/handle/1/12597>. Acesso em: 15 fev. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre, Brasil: Bookman, 2001.

# APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR

## QUESTIONÁRIO

Caro cuidador(a),

O presente questionário está vinculado a pesquisa de Mestrado intitulada O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, e visa caracterizar o perfil, o público atendido e as atividades dos profissionais de apoio escolar/cuidadores educacionais que atuam junto aos estudantes com deficiência no ensino público municipal.

A fim de contribuir com este estudo solicito a sua colaboração, respondendo às questões a seguir. Caso você concorde com sua participação na pesquisa, aperte no ícone a seguir “Próxima” e será remetido para a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Somente após a leitura e concordância do referido termo é que poderá dar prosseguimento para responder ao questionário.

Obs: A qualquer momento e sem nenhum prejuízo, você poderá retirar o consentimento de utilização dos dados da pesquisa.

Antecipadamente agradecemos sua disponibilidade de participação.

### 1. DADOS PESSOAIS:

Nome (como deseja se identificar): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

Cor/ Etnia:

( ) Preto(a) ( ) Pardo(a) ( ) Branco(a) ( ) Amarelo(a) ( ) Indígena ( ) Não responder

Local que reside:

( ) Camaçari ( ) Salvador ( ) Candeias ( ) Dias D’Avila ( ) Mata de São João  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

### 2. FORMAÇÃO

Escolaridade:

( ) Ensino Médio Completo  
( ) Ensino Superior Completo Qual curso? \_\_\_\_\_  
( ) Ensino Superior Incompleto Qual curso? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-Graduação  
Qual? \_\_\_\_\_

Fez algum curso voltado para a área de atuação?

( ) Não

( ) Sim

Qual curso? \_\_\_\_\_

Ano de realização: \_\_\_\_\_

Instituição que forneceu o curso: \_\_\_\_\_

Você já atuou anteriormente como cuidador educacional?

( ) Não

( ) Sim

Quando? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

### 3. CAMPO DE ATUAÇÃO

Escola (s) onde atua:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Segmento: (pode marcar mais de uma opção)

( ) Creche

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

( ) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

( ) EJA

A escola é de tempo integral?

( ) Sim ( ) Não

Carga horária semanal:

( ) 20h na mesma unidade

( ) 40h na mesma unidade

( ) 40h em unidades diferentes

( ) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no cargo de cuidador: \_\_\_\_\_

Em quantas turmas você atua? \_\_\_\_\_

Quantos estudantes há na(s) turma(s) em que você atua? \_\_\_\_\_

Quantos estudantes público-alvo da educação especial (aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação) há na (s) turma(s) em que você atua? \_\_\_\_\_

Quantos estudantes com deficiência você atende por turno? \_\_\_\_\_

### 4. PERFIL DO PÚBLICO ATENDIDO:

O diagnóstico das crianças com quem você atua são:

(Caso acompanhe mais de um estudante, sinalizar mais de uma opção)

( ) Altas habilidades/superdotação

Deficiência:

Visual     Auditiva     Intelectual     Física      
Múltipla     Surdocegueira

Transtornos globais de desenvolvimento:

Autismo  
 Síndrome Qual? \_\_\_\_\_  
 Psicose infantil

## **5. ATIVIDADES REALIZADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA:**

1.  Participar dos Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas.
2.  Acompanhar o (os) estudante (s) em atividades fora da sala de aula (Educação Física, Artes, biblioteca, sala de informática e outros).
3.  Acompanhar o (os) estudante (s) no recreio.
4.  Elaborar planejamento juntamente com o professor regente.
5.  Elaborar relatórios sobre o acompanhamento do estudante.
6.  Auxiliar na higiene do aluno (troca de fraldas, roupas, escovar os dentes, lavar as mãos, rosto e uso do banheiro).
7.  Apoiar o aluno na alimentação.
8.  Elaborar com o professor regente avaliações para o (os) estudante (s).
9.  Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção; conduzir a cadeira de rodas, apoiar o aluno quando caminha (se houver necessidade).
10.  Contribuir para a autonomia do (dos) estudante (s).
11.  Aplicar e utilizar materiais e recursos diferenciados em sala de aula para o (os) estudante (s) com necessidades educacionais especiais.
12.  Ministrando o uso de remédios para as crianças sob orientação dos pais e perante receita médica.
13.  Participar de reuniões com familiares para o acompanhamento do desenvolvimento do (dos) estudante (s).
14.  Participar de cursos de formação.
25.  Substituir o professor regente da classe quando necessário.
26.  Orientar a família.

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR**

1. Quais as principais atividades que você realiza na escola?
2. Com relação à questão pedagógica, qual a sua participação no cotidiano da sala de aula? Você desenvolve ou acompanha as atividades?
3. Há outros profissionais que desenvolvem atividades com o estudante com deficiência na escola? Quais?
4. Como foi a recepção da equipe escolar com a sua chegada na instituição?
5. Como os estudantes recebem o seu apoio?
6. Como você percebe a visão do professor regente diante da atuação do(a) cuidador(a) no processo de inclusão escolar?
7. Você participa de formação continuada?
  - a. Se sim, como acontece a formação?
  - b. Quem é responsável por promover a formação?
  - c. Quando acontece?
  - d. Quais os principais assuntos abordados?
8. Quem acompanha o desenvolvimento do seu trabalho?
9. Como é feito o acompanhamento?
10. Na prática, quais as contribuições do(a) cuidador(a)?
11. Quais os desafios vivenciados pelo cuidador no cotidiano escolar?
12. Como você avalia o processo de inclusão dos estudantes com deficiência com a presença do(a) cuidador(a)?

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Campus Canela – 40.110-100 – Salvador – BA (71)  
3283-7272

CEPEE.UFBA - Rua Augusto Viana s/n, Campus do Canela, Salvador - BA, Cep  
40110-060. Telefone: (71) 3283-7615, e-mail: [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br).

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa “**O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS**”, de autoria da mestranda Michele Oliveira da Costa Silva e orientação sob orientação da professora Dra. Theresinha Guimarães Miranda e coorientação da professora Dra. Susana Couto Pimentel, com as quais poderá manter contato através do endereço e telefones listados ao final deste termo. Esclarecemos que esta pesquisa está em pleno acordo com o que preconizam as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, que versam sobre as questões de ética em pesquisa com seres humanos, e foi submetido ao Comitê de Ética da UFBA: CEPEE.UFBA - Rua Augusto Viana s/n, Campus do Canela, Salvador – BA, Cep 40110-060. Telefone: (71) 3283-7615, e-mail: [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br).

O que justifica a realização deste estudo é a o potencial de sua contribuição para o acervo de produções científicas sobre o tema, identificando novas possibilidades quanto à atuação dos profissionais de apoio/ cuidadores educacionais no contexto da Educação Especial Inclusiva, fomentando o debate no âmbito das políticas educacionais do município quanto à inserção destes sujeitos. O objetivo deste estudo é discutir as atribuições destinadas aos profissionais de apoio escolar em escolas públicas, através da percepção dos próprios sujeitos.

Para a produção dos dados desta pesquisa, você responderá a um questionário e uma entrevista. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, e do questionário aproximadamente trinta minutos, a ser realizada entre os meses março a maio de 2023, em data que lhe seja mais conveniente, junto com a pesquisadora que fará as perguntas e irá gravar as respostas utilizando um celular. Sob nenhuma hipótese essas gravações serão divulgadas, servindo apenas para análises científicas, com resultados por escrito. As questões referem-se às percepções sobre o seu papel no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Você irá responder a essas perguntas no dia e horário que você puder, e o local será, de sua escolha, preferencialmente no município de

Camaçari-Ba. Em se tratando de riscos, somos conscientes de que você pode sentir alguma espécie de desconforto ao responder as perguntas da entrevista, como também sentir-se constrangido/a por compartilhar informações pessoais e sobre a sua própria experiência profissional. Caso isso ocorra, você pode optar por não responder às perguntas ou mesmo solicitar a interrupção da atividade.

Fica assegurado que todas as respostas serão confidenciais, ou seja, na pesquisa, você não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato, portanto, você deverá escolher uma forma de identificação para que possamos utilizar. Ressaltamos que também manteremos todas as formas de privacidade para a realização da entrevista. Quanto ao questionário aplicado em ambiente virtual solicitamos que seja guardado em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Além do que consta deste termo, você poderá solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa antes, durante ou após a realização da entrevista, por isso ratificamos que a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, caso você deseje.

Será assegurada, se necessária, assistência médica ou psicológica a fim de manter sua integridade física e psicológica durante a realização da entrevista. Tal assistência será feita por meio do Núcleo de Atendimento Psicológico (NAP) da Faculdade Metropolitana de Camaçari – FAMEC, através do Núcleo de Atendimento Psicológico (NAP), localizado na Av. Jorge Amado, s/nº, Bairro Ponto Certo – Camaçari/BA – CEP 42.800-121. Telefone: (71) 3186-3250 e do Instituto Mãezona - Instituto Ana Maria Santos, localizado Endereço: R. Velha do Natal, nº 101 - Bomba, Camaçari - BA, 42802-661. Telefone: (71) 98300-5363. Caso você sinta que foi lesado ou vítima de algum constrangimento, discriminação ou qualquer outra forma de dano decorrente da participação nesta pesquisa, poderá proceder às ações legais cabíveis na Comarca de Camaçari na Bahia, localizado na Centro Administrativo de Camaçari, Bairro: Centro - Camaçari/BA - CEP 42800-000, Telefone Geral: telefone (71) 3621-8748.

No que se refere aos benefícios relacionados a sua participação direta no estudo, você irá contribuir para os estudos e discussões dentro do município em que você atua, a fim de que isso apresente reflexos na qualidade das atividades que são realizadas com os demais cuidadores educacionais.

Você será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, e é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízo. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, assegurando-se seu anonimato.

Este documento será assinado em duas vias, sendo que você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com rubrica em todas as páginas e assinatura na página final, e a outra via ficará em minha posse por um tempo de 05 (cinco) anos, junto com o roteiro da entrevista desta pesquisa, sendo destruídos após esse período.

Destacamos que para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ao final do estudo, você terá acesso aos resultados da pesquisa através de uma cópia do relatório da pesquisa que lhe será entregue. Caso se sinta esclarecido/a e concorde em participar deste estudo, assine este documento em duas vias.

Camaçari, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Dados dos pesquisadores:

Michele Oliveira da Costa Silva

Endereço profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana, Prédio da Administração Central, 1º andar - PROGRAD. Avenida Transnordestina, s/n, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana – BA.

Telefone de contato: (75) 3161-8018

Theresinha Guimarães Miranda

Endereço profissional: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED) (Secretaria da Pós-Graduação em Educação, 1º andar). Avenida Reitor Miguel Calmo, s/n. Campus Canela. Salvador – BA.

Telefone de Contato: (71) 3263-7263

Susana Couto Pimentel

Endereço profissional: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED) (Secretaria da Pós-Graduação em Educação, 1º andar). Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n. Campus Canela. Salvador – BA.

Telefone de Contato: (71) 3263-7263



## ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
(IPS) DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA - UFBA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS

**Pesquisador:** MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67882523.0.0000.5686

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal da Bahia - UFBA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.979.799

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise intitulado O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas, versão 1, se refere a projeto de pesquisa de mestrado vinculado à Faculdade de Educação-FACED, UFBA com o objetivo de "Analisar a percepção dos cuidadores educacionais sobre as atribuições profissionais a eles destinadas no apoio à inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas" (p. 8, Projeto na íntegra). O estudo será realizado com 10 profissionais de uma escola do Município de Camaçari, Bahia de que trabalham como cuidadores de estudantes com deficiência. Serão realizadas três etapas de pesquisa, dentre elas, (1) pesquisa bibliográfica do tema, (2) questionário para os participantes, (3) entrevista semiestruturada e (4) análise documental da política de inclusão do município de Camaçari. As etapas 2 e 3 ocorrerão virtualmente respeitado o Ofício Circular nº 02/2021 da CONEP.

#### Objetivo da Pesquisa:

O estudo traz como objetivo geral "Analisar a percepção dos cuidadores educacionais sobre as atribuições profissionais a eles destinadas no apoio à inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas" (p. 8, Projeto na íntegra) e como objetivos específicos "Identificar o papel e o perfil dos profissionais de apoio escolar do município de Camaçari-Ba; Caracterizar as atribuições dos profissionais de apoio escolar que atuam junto aos estudantes com deficiência no ensino público municipal; Evidenciar as

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

percepções dos profissionais de apoio escolar sobre o seu papel no processo de inclusão dos estudantes com deficiência" (p. 8, Projeto na íntegra).

Apresenta os mesmos objetivos em todos os documentos apresentados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos decorrentes da pesquisa são mínimos destacando-se o desconforto que pode surgir nos profissionais no momento de realização da entrevista. No caso da materialização do risco previsto, o (a) participante poderá retirar seu consentimento de participação na pesquisa sem qualquer implicação e se assegura a possibilidade de não responder às questões propostas. "Será assegurada, se necessária, assistência médica ou psicológica a fim de manter sua integridade física e psicológica durante a realização da entrevista. Tal assistência será feita por meio do Núcleo de Atendimento Psicológico (NAP) da Faculdade Metropolitana de Camaçari – FAMEC, através do Núcleo de Atendimento Psicológico (NAP), localizado na Av. Jorge Amado, s/nº, Bairro Ponto Certo – Camaçari/BA – CEP 42.800-121. Telefone: (71) 3186-3250 e do Instituto Mãezona - Instituto Ana Maria Santos, localizado Endereço: R. Velha do Natal, nº 101 - Bomba, Camaçari - BA, 42802-661. Telefone: (71) 98300-5363" (p. 2, TCLE).

Os benefícios destacados são diretos, destacando-se a contribuição para estudos e discussões sobre o tema no município em que os profissionais atuam.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta apresenta tema relevante e original, com visíveis possibilidades de contribuições sociais, econômicas e/ou científicas e está em conformidade com as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. O método está adequado ao que se propõe.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos obrigatórios para o tipo de pesquisa e população participante:

- Folha de rosto
- Termo de Confidencialidade
- Termo de Compromisso da Pesquisadora Responsável
- Termo de Autorização Institucional

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**CEP:** 40.210-730

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

Continuação do Parecer: 5.979.799

- Termo de Autorização de Instituição Coparticipante
- Termo de Compromisso para Coleta de Dados em Arquivos
- Declaração de Concordância com a realização da pesquisa da Orientadora
- Termo de Concessão
- Cronograma
- Formulário de Coleta de Dados: Questionário e roteiro de entrevista semiestruturada
- Projeto de Pesquisa na íntegra
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

O TCLE está redigido sob a forma de convite, com linguagem clara e acessível. Atende aos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade, sigilo e anonimato.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram identificadas pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2091144.pdf	23/02/2023 16:07:53		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Michele_Silva.pdf	23/02/2023 16:03:59	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Outros	termo_concessao.pdf	23/02/2023 15:47:02	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Outros	questionario.pdf	17/02/2023 01:34:15	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	17/02/2023 01:18:23	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6437

**CEP:** 40.210-730

**E-mail:** cepips@ufba.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
(IPS) DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.979.799

Outros	termo_autorizacao_coparticipante.pdf	17/02/2023 01:11:10	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Outros	termo_compromisso_coleta_dados.pdf	17/02/2023 01:09:04	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	17/02/2023 01:04:43	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	termo_compromisso_pesquisador.pdf	17/02/2023 01:03:08	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_autorizacao_proponente.pdf	17/02/2023 01:01:31	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	17/02/2023 01:00:10	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	17/02/2023 00:58:27	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/02/2023 00:57:30	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/02/2023 00:56:49	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/02/2023 00:51:29	MICHELE OLIVEIRA DA COSTA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 02 de Abril de 2023

Assinado por:  
**Mauro de Oliveira Magalhães**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**CEP:** 40.210-730

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br