

O papel do profissional de apoio escolar: uma reflexão a partir das políticas de inclusão e acessibilidade de crianças com deficiência

Natália Aldeni de Souza¹

Clarissa Martins de Araújo²

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo compreender qual o papel do profissional de apoio escolar a partir dos documentos oficiais. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, analisando a PNEEPEI (2008), o Plano Estadual de Educação - PE (2015), a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015) e o Edital de abertura nº 002/2024. Os resultados obtidos evidenciaram que sua função se estende para além das ações de cuidado pessoal explicitadas nas diretrizes, sendo uma ferramenta fundamental na inclusão de alunos com deficiência. Além disso, notou-se ambiguidades e lacunas normativas que comprometem sua efetiva atuação e põem em risco a qualidade do apoio ofertado.

Palavras-chave: Profissional de apoio escolar. Educação Inclusiva. Inclusão escolar.

1. Introdução

As circunstâncias que envolveram a existência e o tratamento ofertado às pessoas com deficiência ao longo da história foram diversas. De acordo com Casagrande e Mainardes (2018), desde o seu surgimento, o homem sempre esteve envolvido em relações de interdependência como uma forma de superar as adversidades e em prol da preservação da espécie; em meio a esses vínculos, sujeitos com e sem deficiência conviveram em contextos de harmonia, mas principalmente de violência, segregação e extermínio.

Na literatura, o contexto histórico da deficiência costuma ser dividido em quatro paradigmas. No primeiro deles, a **exclusão**, além das comunidades

¹ Concluinte em pedagogia 2025.1/Turma PM - Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: natalia.asouza2@ufpe.br

² Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação - UFPE. E-mail: clarissa.araujo@ufpe.br

primitivas com o abandono e extermínio desses indivíduos, atrelado principalmente ao estilo de vida nômade característico desse período (Ferrazzo *et al.*, 2015), destacam-se o surgimento dos primeiros asilos e hospícios. A **segregação**, no Brasil marcada pelas “escolas especiais”, com as principais iniciativas ocorrendo durante o século XIX, a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos Mudos (1856). A **integração**, onde encorajava-se a inserção de alunos com deficiência em instituições comuns de ensino, desde que estes pudessem se adaptar à elas. E por fim, a **inclusão**, momento em que se identifica a necessidade de garantir, sem distinções de qualquer natureza, o acesso à uma educação de qualidade, que reconheça e valorize as diferenças. Nesse ínterim, algumas normativas estabeleceram propostas e ações governamentais compatíveis com este conceito.

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. O termo *todos* diz respeito a todo e qualquer sujeito, independente de classes sociais, etnias, crenças, diversidades físicas, intelectuais e culturais, estes precisam estar inseridos em um ambiente que lhes assegurem um desenvolvimento integral, preparando-os para a vida em sociedade. O termo *dever*, no entanto, reserva ao Estado e a família a responsabilidade de garantir a efetivação desse direito; a partir de ações como o recenseamento dos estudantes pelo Poder Público e o zelo dos pais e responsáveis pela frequência à escola, deveres atribuídos a ambos no parágrafo 3º do art. 208 (Brasil, 1988; Cury, 2023). Para Cury (2023, p. 8),

Esse conjunto de mandamentos constitucionais põe, pois, a educação para todos como pertencente aos direitos humanos e à cidadania. Estamos, então, diante de uma articulação virtuosa entre a cidadania e os direitos humanos que indica, desde logo, a educação como educação inclusiva. Esse caráter inclusivo, que abrange as pessoas em situação de deficiência, tem um delineamento mais amplo, dado o sentido abrangente do *todos* (grifo do autor).

A educação inclusiva surgiu da necessidade de se ofertar, especialmente, aos alunos com deficiência as mesmas oportunidades ofertadas aos alunos sem deficiência dentro do sistema comum de ensino. Sendo, portanto, compreendida como um conjunto de procedimentos empregues com a finalidade de viabilizar a

acessibilidade e a participação, à medida em que reconhece e ampara as necessidades e multiplicidades individuais e valoriza as diferenças e, embora trate de modo prioritário de crianças, abarca também jovens e adultos que por alguma razão, possam não ter cumprido o ciclo escolar no tempo comum e que precisem ser reintegrados à escola (Silva, Pedro e Jesus, 2017).

Além da Constituição de 88, outros documentos abordaram a pauta da inclusão e impactaram a organização dos serviços ofertados ao público-alvo da educação inclusiva. A exemplo, vale citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015). Junto a eles, apresentaram-se figuras como a do profissional de apoio escolar, personagem recente no cenário da educação inclusiva, reconhecido sob diferentes nomenclaturas, como: monitor, cuidador, mediador, agente de apoio, profissional de apoio à inclusão, entre outros. A falta de concordância entre os termos inclusive dificultou, inicialmente, a busca por trabalhos que abordassem o tema para servirem de aporte teórico desta pesquisa. Contudo, alguns autores se debruçam sobre a temática, adotando as diversas e já referidas nomenclaturas (Martins, 2011; Siqueira, 2017; Lopes, 2018; Xavier, 2019).

Optando em seu trabalho pelo termo “profissional de apoio à inclusão - PAIE”, Lopes (2018, p.13) expressa que:

[...] a figura desses PAIE, relativamente, recente nas políticas de escolarização, tem-se tornado cada vez mais frequente e conflituosa nos contextos escolares. Considerando que esse personagem pode constituir um apoio importante para viabilizar o processo de inclusão escolar de estudantes que requerem esse tipo de apoio.

Contudo, embora o profissional de apoio escolar esteja presente em diferentes normativas, suas práticas ainda são cercadas por indefinições e ausências de consenso, seja na literatura ou nas normativas, o que abre margem para interpretações e alegações diversas, levando-os a serem confundidos, inclusive, com outros agentes (Bezerra, 2020).

À vista disso, tornam-se significativas as discussões acerca de sua atuação, suas contribuições e representações na esfera das políticas públicas de inclusão. A motivação para a escolha da temática surgiu no decorrer do curso de graduação em pedagogia, onde em minhas experiências de estágio, contei

com a oportunidade de observar - de modo superficial - as rotinas de profissionais de apoio. Desse modo, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa compreender qual o papel do profissional de apoio escolar a partir dos documentos oficiais. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) Delinear os aspectos da educação de alunos com deficiência apresentados nos documentos oficiais e (ii) Caracterizar como as políticas educacionais definem as atribuições do profissional de apoio escolar.

Posto isso, apresentamos a seguir o marco teórico, posteriormente a metodologia, a análise dos dados e algumas considerações.

2. Marco teórico

2.1 Alguns apontamentos sobre inclusão e acessibilidade

O interesse pelo processo educacional de pessoas com deficiência estreitou-se, principalmente, a partir da segunda metade do século XX. Impulsionado, sobretudo, pelas movimentações de pais e profissionais em prol da integração das pessoas com deficiência na sociedade e em instituições comuns de ensino. De acordo com Mantoan (2002, p. 2), o comando das políticas de educação especial no Brasil permaneceram por muito tempo sob o comando de um mesmo grupo, “essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial”.

Na esfera legal, as primeiras movimentações se deram a partir da década de 60. Nesse sentido, algumas publicações se destacaram na busca de ampliação da oferta e do acesso à, na época referida, educação especial.

A Lei nº 4.024/61, por exemplo, estabeleceu que a educação dos, naquele período nomeados, “excepcionais”, deveria estar integrada no sistema educacional comum, sempre que possível; de modo semelhante a Lei nº 7.853/89 dispôs sobre a integração social da pessoa portadora (*sic*) de

deficiência³, que determinava a obrigatória e gratuita oferta de escolas especiais por parte do Estado; bem como a matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares, desde que estas estivessem aptas a se adaptarem às instituições.

Nestas e em publicações semelhantes da época, evidenciou-se uma excessiva ênfase às suas pressupostas limitações, desconsiderando suas particularidades e capacidades, e justificando, desse modo, a distinção entre a educação que lhe eram oferecidas. Havia também certa desresponsabilização por parte do Estado. O uso de expressões como “sempre que possível” estimulava alocá-los em classes especiais ou instituições assistencialistas.

Normativas seguintes, entretanto, estimularam a reestruturação do sistema escolar, reconhecendo as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e sugerindo uma organização educacional que contemplasse suas especificidades, adaptando estratégias e eliminando barreiras.

Nesse cenário, constam a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996), que instigaram propostas e políticas que garantissem às pessoas com deficiência o acesso à educação. A primeira apoiou a inserção da educação especial como um componente do sistema educacional comum, enquanto a LDB dedicou um capítulo à temática, garantindo o AEE, currículo e recursos pensados e escolhidos para atender as necessidades desse público (Brasil, 1996).

No contexto regional, existem normativas como a Lei nº 15.487/2015, que dispôs sobre a garantia dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista em Pernambuco e o decreto nº 28.587/2015, que estabeleceu as salas bilíngues para alunos surdos da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Com a publicação da PNEEPEI (2008), a discussão recebeu delineamentos ainda mais significativos, como a alocação dos alunos com deficiência para as classes das escolas comuns, exigindo, desse modo, a reorganização do ambiente escolar (Bezerra, 2020).

³ O termo “portador de deficiência” atualmente está em desuso, pois entende-se que as deficiências não são objetos aos quais se possam transportar e se desfazer conforme desejo. A expressão “pessoa com deficiência” foi utilizada pela primeira vez durante a Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006); no Brasil, a PEC 25/2017 padronizou o uso e o emprego do novo termo em textos oficiais, sendo utilizado até os dias atuais.

A política, objetivando a promoção do acesso e da participação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares, estabeleceu as orientações para a responder às suas demandas educacionais. O uso da expressão “na perspectiva da educação inclusiva” demonstra, sobretudo, o propósito de distanciamento das concepções antigas e excludentes por muito tempo atreladas à educação especial, que esteve por muitos anos vinculada ao mero assistencialismo e separada do ensino comum.

Nesse sentido, compreendemos que a educação inclusiva não tem a finalidade de preencher lacunas educativas através do assistencialismo, mas adaptando recursos e ambientes, valorizando a diversidade e a individualidade dos alunos. Não se trata, portanto, de adaptar o aluno para o ambiente de ensino, mas adaptar o ambiente de ensino para receber o aluno.

Estas adaptações envolvem aspectos diversos, que incluem a reestruturação dos espaços; adequações curriculares; oferta de materiais adaptados; uma boa e cuidadosa escolha de recursos e atividades que virão a ser propostas; e o planejamento, focado principalmente em oferecer uma aprendizagem significativa, tais estratégias abarcam um novo conceito: a acessibilidade.

Freitas (2023), chama a atenção para a diferenciação dos termos *acesso* e *acessibilidade*, por vezes utilizados como sinônimos. Segundo a perspectiva do autor, “acesso” está ligado à viabilização do ingresso; enquanto a “acessibilidade” busca oportunizar a autonomia, seja de modo total ou assistido, na utilização dos espaços e ferramentas neles presentes.

Nesse sentido, uma vez que somente a admissão desses sujeitos nos espaços educativos não se torna suficiente, se estes não puderem utilizá-los de modo autônomo e satisfatório, o decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, caracteriza acessibilidade como

condição para utilização, com segurança, e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora (*sic*) de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004, n. p).

Coelho (2023), estabelece sete tipos de acessibilidade: a) **arquitetônica**, focada na extinção de barreiras em espaços públicos; b) **nos transportes**, que compete a utilização independente e segura dos coletivos; c) **no sistema de comunicação e na informação tecnológica**, com tecnologias assistivas, Libras e braille; d) **atitudinal**, associada a condutas inclusivas e a desconstrução de estereótipos; e) **na saúde**, centrada na reabilitação e na oferta de dispositivos de apoio; f) **na formação profissional e do trabalho**, garantindo qualificação e a inserção no mercado de trabalho; g) **metodológica/pedagógica**, com a adequação de materiais, metodologias e avaliações para a garantia da aprendizagem.

À escola, muitas vezes, é atribuída (mesmo que de forma indireta) a responsabilidade exclusiva de prover a acessibilidade, o que sobrecarrega e desequilibra o seu funcionamento adequado do corpo escolar. Essa dinâmica precisa ocorrer de modo articulado entre o Estado, o corpo acadêmico, a família e toda a comunidade; cada um assumindo o seu papel em prol do bem-estar do educando.

2.2 O profissional de apoio escolar

Com o avanço das discussões e publicações de novas políticas públicas de inclusão, diferentes personagens surgiram no cenário educativo, entre eles está o profissional de apoio escolar, definido pela LBI (2015) como

[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, n.p).

Sobre a origem desses agentes, Nunes *et al.* (2013) *apud* Bezerra (2020, p. 677), a atribuem “a necessidade e a urgência em prover atendimento educacional qualificado ao aluno com deficiência no interior da sala regular”, sendo uma figura muito presente inicialmente nas instituições privadas e logo após, em instituições públicas de ensino.

A aparição, embora inicialmente sutil, desses sujeitos nas diretrizes educacionais que tratam da educação inclusiva, “acabou por induzir sua disseminação nas redes públicas de ensino, que buscaram se adequar às novas exigências do cotidiano escolar, mediante ingresso crescente de alunos PAEE” (Bezerra, 2020, p. 677). Esse fato pode ter contribuído para a concepção de uma falsa impressão de que somente a presença desse profissional em sala de aula seria suficiente para atender o ideal inclusivo e para a criação de uma aura de desorientação em torno de sua atuação e principalmente de suas funções.

Mousinho *et al.* (2010, p. 95), entendem que “a principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação”.

Nessa perspectiva, o profissional de apoio assume uma posição de conciliador entre o estudante e os seus pares, um facilitador na aquisição da linguagem e do conhecimento, um encorajador na superação de obstáculos e no enfrentamento de cenários complexos, contribuindo para o fortalecimento de comportamentos cada vez mais autônomos.

Com um tratamento mais técnico, a nota técnica SEESP/GAB n° 19/2010 (Brasil, 2010, p. 02) estabeleceu algumas orientações sobre a organização e a oferta do serviço de apoio, entre elas:

- 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.
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.

Esse recorte estabeleceu contornos mais específicos, levantando pontos importantes para reflexão, como o fato de que a presença do profissional de apoio não deve estar atrelada às circunstâncias de deficiência, mas às especificidades do estudante.

Faz-se essencial desmistificar a crença de que todo aluno com deficiência necessita de um profissional de apoio. Esse suporte precisa promover a acessibilidade e a autonomia, sem desencadear a dependência. Nesse sentido, as demandas devem ser avaliadas individualmente, considerando a análises das equipes pedagógicas, pareceres de médicos e psicólogos e o diálogo ativo entre as famílias dos alunos. Contudo, é importante que, sempre que possível, esse apoio torne-se transitório, sendo necessárias avaliações individualizadas, considerando as necessidades de cada estudante (Oliveira, 2023).

Além disso, é necessária cautela nos sentidos atribuídos ao trabalho do profissional de apoio; pois, embora a ele não seja designada a responsabilização do ensino e da elaboração de atividades, por vezes esse cenário se desenha no ambiente escolar. De acordo com Souza *et al.* (2012, p. 643-644), ainda há uma incompreensão em torno do trabalho do profissional de apoio, que pode resultar em práticas pouco inclusivas, “pois o professor regente costuma jogar para o monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) com deficiência, eximindo-se de sua educação e até ignorando-o(s)”. Ainda de acordo com os autores, esse contexto pode resultar em duplas práticas, “isto é, a do monitor e a do professor regente”.

Desse modo, o professor e o profissional de apoio precisam agir em regime de colaboração, sem interferências entre funções; promovendo um ensino de qualidade, com foco no estímulo da autonomia e da participação.

3. Metodologia

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental. Conforme Sá-silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) “a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Dessa forma, a pesquisa teve como foco a análise de documentos oficiais que tratam da educação inclusiva e das atribuições do profissional de apoio escolar. A seleção do material baseou-se especialmente em critérios de relevância e disponibilidade, ou seja, documentos que, ao serem publicados,

representaram algum avanço na temática inclusiva e/ou que abordassem a função de profissional de apoio escolar, além de que pudessem ser facilmente acessados. Nesse sentido, incluiu-se os seguintes documentos: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Estadual de Educação (2015), a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares (2015) e o Edital de abertura n° 002/2024.

Como instrumento principal, utilizou-se a análise documental. De acordo com Lima Junior *et al.* (2021, p. 40), a partir de Guba e Lincoln (1981), a análise documental constitui-se por um “intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos”.

Os dados obtidos foram tratados à luz de Bardin (1977, p. 9), através da análise de conteúdo, definida como “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Desse modo, para a estruturação dessa técnica, a autora propõe três etapas: 1 - A **pré-análise**: esta fase destina-se a operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, além de selecionar os documentos a serem analisados, formular os objetivos e levantar as hipóteses; 2 - A **exploração do material**: este momento é direcionado ao manejo do material escolhido, integrando ações de codificação, classificação e enumeração; 3 - O **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**: esta etapa é direcionada a exposição e tratamento dos dados obtidos, sendo possível a utilização de quadros de resultados, figuras, tabelas, entre outros.

À vista disso, na primeira fase, a pré-análise, foi realizada uma busca por documentos, diretrizes e normativas que abordassem a temática. Através de uma leitura flutuante, foram selecionados alguns dos principais que, de certo modo, tiveram algum impacto no contexto educacional e inclusivo, além de mencionarem o profissional de apoio. Foram levantadas também as hipóteses e os objetivos. Na segunda fase, a exploração do material, foram feitas as leituras dos documentos escolhidos; os textos foram analisados com o objetivo de identificar nuances, princípios, fundamentos, lacunas e ambiguidades. Na

terceira e última fase, foram feitas as análises e interpretações dos dados alcançados e, finalmente, a conclusão.

4. Análise dos dados

4.1 O processo educacional de estudantes com deficiência nos documentos oficiais

4.1.1 Princípios norteadores

Para compreender o propósito dos documentos analisados, fez-se necessário compreendermos os princípios que nortearam suas elaborações.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 foi um documento publicado pelo Ministério da Educação e dispôs como pilar fundamental a igualdade, tendo-a junto à diferença como princípios inseparáveis. Para Mantoan (2003), ao reconhecer o direito à diferença, a escola rompe com um conjunto de práticas que discriminam aqueles que não se encaixam e que reforçam desigualdades.

Posto isso, nota-se que a política representou o rompimento com paradigmas anteriores de exclusão e segregação, constituindo o seu comprometimento com os direitos humanos através da garantia da transversalidade da educação especial em todas as modalidades de ensino; do AEE; da formação de professores e outros profissionais da educação, para torná-los aptos a propiciar a inclusão escolar; da participação familiar e da comunidade; bem como da acessibilidade em todos os seus níveis (Brasil, 2008).

Foi possível perceber, desta maneira, que a diretriz assume e baseia-se nos conceitos de inclusão e equidade; ideias que, apesar de partirem de significações diferentes, se complementam. Pois, a equidade reflete a adequação de regras, situações, processos, estruturas e oportunidades, visando ajustar possíveis desequilíbrios; reconhecendo que todos os indivíduos possuem realidades e vivências diferentes, e que por consequência podem experimentar discrepâncias e vulnerabilidades. Em outras palavras, a equidade “é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação

de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2019, p. 13). Enquanto a inclusão, refere-se às práticas, a organização de ambientes, a extinção de obstáculos, entre outras atitudes que favoreçam a todos os sujeitos as mesmas oportunidades, independentemente de suas condições, a inclusão “é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (ibidem).

Quanto ao Plano Estadual de Educação - PE (2015), ao qual mencionaremos como PEEPE, este foi um documento elaborado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, com a colaboração de diversas outras secretarias, instituições e técnicos da educação. Com vigência de dez anos a partir da sua publicação, o PEEPE (2015) está dividido em oito eixos que manifestam os seus aspectos centrais e, junto a eles, apresenta um total de vinte metas, em conformidade com o Plano Nacional de Educação. Nesta pesquisa, porém, nós nos retemos a examinar com mais minúcia o eixo e a meta 4.

O documento teve como propósito democratizar o acesso e melhorar as condições de permanência, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, além de aumentar os níveis de **qualidade** do ensino oferecido nas diferentes modalidades e etapas.

O escrito baseia-se, principalmente, em conceitos de inclusão e qualidade, onde esta demonstrou ser a sua preocupação central, abrangendo

[...] um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da **qualidade** da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da educação, para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação (Pernambuco, 2015, p. 8, grifo nosso).

Conforme Dourado e Oliveira (2009), a qualidade na educação relaciona-se aos diferentes propósitos educacionais, contextos e sujeitos envolvidos nos processos formativos, assim como a maneira que, histórica e culturalmente, uma sociedade compreende e constrói a sua noção de educação. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao menos a nível de intenção, as medidas descritas no PEEPE (2015) estão vinculadas ao conceito de qualidade.

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação inclusiva: Múltiplos olhares⁴ (2015), foi um dos seis livros publicados pela Secretaria de Educação do Recife, elaborados a partir da colaboração de professores, técnicos, gestores e outros sujeitos que compunham a esfera educativa.

O documento foi idealizado com o objetivo de produzir uma política educacional que unificasse escolas e instituições que coordenam assuntos pedagógicos aos atores educacionais, estimulando-os para que, em conjunto, elaborassem estratégias de enfrentamento de obstáculos da educação. Além da inclusão, o documento dialoga com o conceito da participação, que o acompanha desde a sua elaboração. Esse fato corresponde ao que Rodrigues (2011, p. 7) trata ao defender a participação ativa das “Unidades de Ensino nos seus diversos segmentos (diretores, professores, pais, alunos e comunidade local) na formulação das normas ou das políticas educacionais”. Para a autora, isso constitui-se em “uma real aplicação do princípio de democracia e constitui um dos pilares fundamentais na busca de uma qualidade educacional que proporcione a construção de uma sociedade mais democrática, solidária e equitativa”.

Considerando contextos de exclusão, onde sujeitos são marginalizados por não alcançarem níveis e padrões pré-estabelecidos, a inclusão desponta como a garantia de que esses indivíduos sejam socialmente incluídos, sem impedimentos de qualquer nível. De modo complementar, a equidade opera no provimento de recursos e suportes necessários na diminuição de desigualdades e de modo a viabilizar o exercício pleno de seus direitos. Dessa forma, a inclusão constitui o objetivo final, enquanto a equidade é a via que possibilita alcançá-lo e a participação permite o envolvimento de todos os sujeitos que compõem o cenário educacional nas tomadas de decisões e estruturação dos processos de aprendizagem.

4.1.2 Diretrizes pedagógicas

⁴ A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife está dividida em uma sequência de seis livros: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação.

No campo das diretrizes pedagógicas, cada diretriz apresentou pontos conforme as suas demandas e objetivos que esperavam alcançar, nós, entretanto, devido a limitação de páginas, nos atemos a concentrar a análise em termos específicos como fundamentos, a constituição do AEE e a acessibilidade.

A PNEEPEI (2008, p. 2) destaca-se por não considerar somente a integração do aluno, mas a existência de singularidades que possam impactar os seus aprendizados. A diretriz chama a atenção para as primeiras estruturas da educação especial, afirmando que esta

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Esse fato também se verifica a partir de Mantoan (2002, p.2):

[...] a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

A publicação da PNEEPEI (2008) realizou, portanto, a conversão do AEE, que de uma proposta substitutiva ao ensino regular, passou a constituir um serviço da educação inclusiva. A partir disso, define-se e estabelece-se as novas regras para o seu funcionamento, que tem oferta obrigatória em todas as modalidades de ensino e deve ajustar suas abordagens de acordo com o nível educacional, sendo oferecido no horário oposto às aulas regulares, em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados; as atividades devem diferir das desenvolvidas na sala comum, servindo como um complemento ao ensino regular, e sendo aplicadas por um professor ou profissional capacitado.

Compreende-se, portanto, que para a PNEEPEI (2008) o propósito do AEE é detectar e planejar ferramentas pedagógicas e de acessibilidade que contemplem as necessidades dos estudantes e extingam quaisquer barreiras de aprendizagem. Entre as atividades que devem ser ofertadas, foi possível

verificar: **Os programas de enriquecimento curricular**, que se referem a práticas e atividades que ajudam a expandir e enriquecer o aprendizado do aluno, sem se fixar ao currículo básico. **O ensino de linguagens e códigos específicos**, onde destacam-se o ensino e o uso de metodologias de comunicação adequadas, como Libras, Braille e cartões de comunicação. **Tecnologia assistiva**, que promove a acessibilidade através de serviços, metodologias, estratégias, softwares e equipamentos.

No âmbito da acessibilidade, o documento define como responsabilidade dos sistemas de ensino conceber espaços, instrumentos, equipamentos e condições de comunicação acessíveis; de forma que se favoreça a aprendizagem e valorize as diferenças de todos os alunos. Pois esta deve ser garantida a partir da “eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações” (Brasil, 2008, p. 12), compreensão que vai de encontro às modalidades discutidas anteriormente a partir de Coelho (2023).

No que se refere ao Plano Estadual de Educação (2015), este fundamenta-se na ideia de que a educação é um direito de **todos**, sendo **responsabilidade** do Estado e da sociedade garanti-lo, concepção alinhada à Constituição Federal de 1988.

Estabelece, ainda, a articulação do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco com o Sistema Nacional de Educação, asseverando, desse modo, o fortalecimento da cooperação entre a União, Estados e Municípios na concretização de ações educativas. O Plano legitima a importância de uma atuação inclusiva dos sistemas de ensino, garantindo o mesmo contexto escolar para todos os sujeitos, considerando, entretanto, a necessidade de reconhecer e respeitar circunstâncias específicas que requeiram atendimento complementar, sejam em salas de recursos multifuncionais ou em outros serviços e espaços especializados.

Em seu eixo 4 “Valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades”, o PEEPE (2015) afirma que “além de questões mais específicas [...] a política educacional visa à superação das desigualdades que envolvem os estudantes em todas as suas dimensões” (p. 61). Nesse sentido, o capítulo

preocupa-se em delinear ações que também alcancem a população do campo, a população negra e a população indígena, evidenciando que em seus aspectos gerais a preocupação “é romper com a ideologia dos iguais e valorizar as diferenças” (ibidem).

Entendemos que a igualdade minimiza não somente as características individuais de cada sujeito, mas também os eventuais obstáculos que estes possam enfrentar em razão de suas condições. Além disso, cria-se espaço para a busca de um modelo “padrão” de indivíduo e de sociedade, conceito nocivo na busca da efetivação do processo inclusivo. Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2003, p. 20):

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”.

Posto isso, a meta 4 do PEEPE (2015, p. 66) intenciona

Universalizar para a população de quatro a dezessete anos o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **preferencialmente** na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços.

A expressão “preferencialmente” deixa espaço para interpretações ambíguas; pois, designa que *prioritariamente* os atendimentos a alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem ser realizados na rede regular de ensino, contudo abre margem para outros arranjos pedagógicos, permitindo que em circunstâncias específicas, os estudantes sejam acompanhados em ambientes externos, mas não especificando quais *circunstâncias* deveriam ser consideradas para a realocação.

No cenário da acessibilidade, a norma prevê o fortalecimento da educação inclusiva por meio da garantia da acessibilidade no espaço escolar, através de, segundo o PEEPE (Pernambuco, 2015, p. 69)

[...] mobiliários, equipamentos e transporte escolar adequados à pessoa com deficiência; uso de libras, do braile e de comunicação suplementar alternativa; material didático apropriado e oferta de educação bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.

Do mesmo modo, estabelece a oferta de materiais didáticos adaptados; acessibilidade plena em escolas quilombolas; política de transporte especial nas áreas rurais e urbanas; e a disponibilização de decretos, leis, planos de educação e políticas públicas em formatos acessíveis. Ademais, a diretriz destaca-se por expandir a percepção de acessibilidade à toda a comunidade escolar. Nesse sentido, os prédios, os espaços comuns e as atividades que estejam conectadas à escola, precisam incluir não somente alunos com deficiência, mas também os demais alunos, funcionários, professores, familiares e etc., além disso, estende-o para além da escola, abrangendo “[...] parques, exposições e festas regionais” (p. 70).

Quanto à Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares (2015), o escrito orienta-se pela concepção de que todos os indivíduos possuem o direito de estar inseridos em “um mesmo sistema educacional, aprendendo, participando e compartilhando saberes sem nenhum tipo de discriminação/exclusão” (Recife, 2015, p. 15) e pelo reconhecimento da diversidade humana como um aspecto importante para a construção de um ambiente acessível.

Em relação ao AEE, o escrito não tece muitas considerações além de que a rede municipal deve ofertá-lo aos alunos com deficiência matriculados na rede. Além disso, traz a definição de AEE apresentada na já mencionada PNEEPEI (2008).

Quanto ao acesso e a permanência, o conceito apresentado pelo documento corresponde ao que Freitas (2023) se propõe a discutir quando conceitua acesso e acessibilidade. De acordo com a política, para que estes ocorram de maneira satisfatória, se faz necessária a disponibilização de recursos físicos e comunicacionais, práticas pedagógicas com foco não somente na inclusão, mas na garantia do acesso, da permanência e da oferta de uma educação de qualidade. Para atingir este objetivo, sugere o uso de tecnologias

assistivas (computadores, material pedagógico adaptado, teclados especiais, livros em braille ou com textos ampliados, cartões de comunicação e etc) como recursos de promoção da autonomia, participação e aquisição de conhecimento; adaptação de ambientes; avaliação da evolução dos estudantes; a oferta do AEE; parceria entre os professores da sala de recursos e os da sala de aula comum; disponibilização de formação para o professor que atua nas salas de recursos, ensino da Libras e do português como segunda língua, soroban, braille, dentre outros.

4.2 As práticas dos profissionais de apoio escolar de alunos com deficiência nos documentos normativos

4.2.1 Profissional de apoio escolar: definição e práticas

Embora o profissional de apoio escolar tenha uma função primordial, visto que atua diretamente com o aluno, acompanhando-o e auxiliando-o dentro do ambiente escolar, o cargo é relativamente recente. À vista disso, nos documentos analisados, o profissional de apoio recebe diferentes nomenclaturas.

A PNEEPEI (2008), apresenta-o como “monitor” ou “cuidador”, junto a um conjunto de outros profissionais que precisariam ser disponibilizados pelos sistemas educacionais, como parte da organização da educação especial. Segundo a diretriz, o monitor seria o responsável por prestar suporte aos “alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 11).

O PEEPE (2015), entre as suas estratégias, dispõe da garantia e da ampliação de equipes de profissionais da educação para suprir as necessidades dos processos educacionais de alunos com deficiência, isso inclui a disponibilização de “[...] professores do atendimento educacional especializado, de **profissionais de apoio** ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de libras, guias intérpretes para surdocegos e professores de libras e braille” (p. 70, grifo

nosso). No que diz respeito aos profissionais de apoio, a norma apresenta uma definição semelhante à descrita na PNEEPEI (2008).

No município do Recife a função é estruturada em dois segmentos: estagiários e Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE). A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares (2015), apresenta em seus anexos a Instrução Normativa nº03/2015 que “dispõe sobre o apoio, através da mediação de aprendizagem nas salas de aulas regulares, aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista/transtorno global do desenvolvimento e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH” (Recife, 2015, p. 83).

Nela, foi possível identificar que ao estagiário atribui-se o acompanhamento de alunos com deficiência intelectual; alunos com mobilidade reduzida que necessitem de auxílio para as atividades diárias; alunos no espectro autista ou com transtornos globais do desenvolvimento; alunos com deficiência múltipla e surdocegueira; e alunos com TDAH.

Entre as responsabilidades apresentadas na normativa, estão: a observação e apoio em atividades dentro e fora da sala de aula e em ambientes externos; observação e apoio em passeios e eventos durante o horário escolar; participação na organização de projetos que contribuam nas práticas e vivências do aluno na escola com os seus pares e professores; assistência em atividades diárias de alimentação e higiene; auxílio em demais atividades relacionadas, com acompanhamento do professor do AEE, professor regente e/ou coordenador pedagógico.

Os AADEE estão descritos no Edital de abertura nº 002/2024 como “Profissionais que exercem atividades de apoio ao desenvolvimento escolar especial em salas de aula” (Recife, 2024, p. 1). Suas incumbências são extensas e estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Atribuições do/a AADEE segundo Edital de abertura nº 002/2024

	Atribuições
1.	Realizar a recepção do/a aluno/a com deficiência na escola;
2.	Acompanhá-lo/a até a sala de aula e, ao término das atividades, até o portão da escola;
3.	Auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, além da

	higiene bucal, durante todo o período escolar, inclusive em atividades extracurriculares e dias de reposição de aulas;
4.	Acompanhar o/a aluno/a no horário do intervalo até o local apropriado para mastigação e/ou deglutição, realizar a higiene necessária e encaminhá-lo/a de volta à sala de aula;
5.	Dar assistência nas questões de mobilidade, inclusive na transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e espaços, e vice-versa;
6.	Cuidar do posicionamento adequado do/a aluno/a nas carteiras escolares;
7.	Auxiliar nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, apoiando a realização das tarefas;
8.	Permanecer com o/a aluno/a durante o período de aula, exercendo suas funções de apoio às atividades escolares;
9.	Auxiliar e acompanhar o/a aluno/a com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), incentivando sua organização e participação nas atividades escolares, promovendo a integração com o grupo-classe;
10.	Comunicar à direção, com antecedência, a necessidade de materiais de higiene, evitando constrangimentos ao/a aluno/a;
11.	Zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene do/a aluno/a;
12.	Adotar medidas preventivas que garantam a saúde e o bem-estar do/a aluno/a com deficiência;
13.	Reconhecer situações que exijam intervenção externa, como socorro médico ou casos de maus-tratos, seguindo os procedimentos da Unidade Educacional;
14.	Preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando atendimentos e ocorrências para o acompanhamento do/a aluno/a com deficiência;
15.	Arquivar o Relatório de Rotina Diária no prontuário do/a aluno/a atendido/a;
16.	Auxiliar em atividades correlatas ao bem-estar do/a aluno/a com deficiência, informando à direção sobre fatores internos ou externos à escola que possam interferir em seu aprendizado, saúde ou convivência.

Fonte: Edital de abertura nº 2 de 10 de dezembro de 2024 - Prefeitura da cidade do Recife (2025).

Em termos práticos, não há diferença de conceituação entre os monitores/cuidadores da PNEEPEI (2008), os profissionais de apoio escolar do PEEPE (2015) e os estagiários/AADEE's da cidade do Recife. Uma vez que, em todos os documentos, o profissional de apoio escolar assume, principalmente, posições de suporte, zelo e mediação. Entretanto, essas inconsistências e a dualidade de termos causam equívocos e geram expectativas diversas em torno da função do profissional de apoio.

Fica evidente que o profissional de apoio é uma ferramenta importante na garantia dos direitos previstos nas políticas públicas; pois, exerce um papel importante na permanência desses alunos no ambiente escolar e acadêmico. Faz-se pertinente, portanto, destacar sua função colaborativa junto aos professores das classes regulares e do AEE, contribuindo na criação e ajustes dos materiais adaptados, e na elaboração e aplicação de estratégias inclusivas, que considerem e amparem as demandas dos estudantes com deficiência. Conforme Mousinho *et al.* (2010, p. 95), “a parceria entre mediador e escola favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento, como também possibilita avaliar a criança de acordo com suas próprias conquistas”.

Esse sujeito traduz-se, por muitas vezes, como o porta-voz do educando, protegendo-o de situações discriminatórias e mostrando-se primordial na eliminação de barreiras, promovendo suas autonomias, sentimentos de segurança e autoconfiança. Sua presença no corpo acadêmico é significativa como um colaborador, contribuindo no vínculo entre alunos com e sem deficiência e favorecendo a ação de professores e demais agentes escolares na aplicação de planos pedagógicos inclusivos. Contudo, dentro de sua conduta, é importante que o profissional tenha a sensibilidade de perceber quando deve intervir e quando precisa “sair de cena”, para que não sobreponha ou atrapalhe as possibilidades de atuações independentes do estudante.

Posto isso, é notável que, embora ainda necessite de ajustes e melhorias, a presença do profissional de apoio no ambiente escolar representa a materialização do ideário inclusivo.

4.2.2 Formação e limitações normativas

No que se refere à qualificação, ainda persiste a inexistência de normas específicas que regulem o cargo do profissional de apoio escolar, delimitando a exigência de formações necessárias e remunerações, visto que a PNEEPEI (2008) e o PEEPE (2015), por exemplo, citam a função em um nível mais descritivo.

Esse fato nos despertou alguns questionamentos, entre eles: qualquer pessoa pode assumir o cargo? O papel de suporte, ligado ao cuidado pessoal, geralmente atribuído aos profissionais de apoio (auxílio na higiene, locomoção, alimentação e etc) permitiria a qualquer sujeito, fisicamente apto, assumi-lo?

O fato é que com a publicação de diretrizes como a PNEEPEI (2008), o sistema educacional viu-se diante da necessidade de reformular toda a estrutura escolar para receber a clientela antes contemplada pela “educação especial”, que se caracterizava pelo AEE como uma alternativa substitutiva ao ensino regular. A presença do profissional de apoio escolar surge como uma resposta à demanda das instituições de ensino adequarem-se diante da nova realidade: uma educação pautada na perspectiva da educação inclusiva (Bezerra, 2020; Martins, 2011).

A ausência de documentos que padronizam as atribuições e/ou determinem as exigências de formações ou qualificações necessárias para exercer a função fornece a cada município ou instituição, a possibilidade de estabelecer os seus próprios critérios de admissão, o que incube, muitas vezes, a estagiários - estudantes de pedagogia e outras licenciaturas, como é o caso da Instrução Normativa N° 03/2015 - e pessoas comuns, sem qualquer base formativa, o papel de acompanhar esses alunos, tal como o Edital n° 002/2024 que atribui como únicas competências para assumir o posto “Ensino Médio Completo e habilitação no exame psicotécnico que ateste a capacidade psicológica para o exercício das funções do cargo” (p. 1).

Ademais, mesmo nas menções existentes, abrem-se brechas interpretativas como quando afirmam, por exemplo, que os apoiadores atuarão em “outras [atividades], que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 11). Tais indefinições deixam margens para interpretações dúbias; pois, ao não definir abertamente a quais atividades se refere, a normativa permite que o profissional possa ser exposto a circunstâncias desfavoráveis, como situações de exploração e acúmulo de tarefas.

Propicia-se ainda possíveis descon siderações dos seus papéis originais, fazendo-os assumir posições que não são de suas atribuições ou passando a amparar uma quantidade maior de alunos do que lhes foram designados. Tal fato pode ser considerado consequência da escassez de profissionais, comparada à alta demanda de alunos com deficiência, o que intensifica a necessidade de

valorização e capacitação desses profissionais, para que não se limite a qualidade do atendimento prestado. Em concordância com Xavier (2019, p. 68), acreditamos que

[...] tanto a inserção, quanto o papel a ser desempenhado pelo P.A. junto aos estudantes, deve estar pautado em um plano de trabalho, sob orientação de toda equipe escolar, onde as funções a serem exercidas por cada sujeito estejam claramente definidas. Além disso, é necessário garantir nesse planejamento condições de trabalho e formações continuadas não apenas para os profissionais de apoio, como para toda a comunidade escolar.

Além disso, existe a possibilidade de desresponsabilização por parte dos professores regentes das classes comuns, que podem, por vezes, incumbir ao profissional de apoio sua própria tarefa, colaborando para esse afastamento das funções designadas, tornando o estudante com deficiência “aluno” do profissional de apoio, criando um contexto de segregação dentro da sala de aula. Como elencado por Albuquerque (2014, p. 82),

O aluno com deficiência está presente na sala de aula, mas o professor autoriza ao estagiário o “cuidado” pedagógico. Essa prática pedagógica consiste em reconhecer que o aluno com deficiência é responsabilidade de outro, menos do professor regente. Esse aluno passa a ser supervisionado no espaço escolar pelo docente, revelando uma atitude “artificial” no sentido de responder as suas necessidades do aluno. A aula é para todos, menos para o aluno com deficiência.

Diversos fatores podem tentar explicar tal conduta, como a ausência de formação adequada, o excesso de alunos em uma mesma sala de aula, o que pode causar uma sobrecarga ao professor, a falta de recursos adequados e materiais adaptados, entre outros fatores.

Todos os fatos acima citados influenciam diretamente na qualidade do trabalho realizado com os estudantes com deficiência e conseqüentemente nas suas aprendizagens e vivências dentro do espaço escolar; uma vez que não há qualquer garantia de que o sujeito designado para acompanhá-lo possuirá meios e conhecimentos para, em conjunto com outros agentes escolares, incluí-lo de maneira satisfatória. A ausência de formação adequada, acaba por deixá-los restritos a ações meramente de cuidado pessoal, criando lacunas na inclusão e no processo educacional. Por outro lado, uma formação adequada enriqueceria o trabalho desenvolvido, contribuindo e promovendo ações para uma inclusão

efetiva, que considere os direitos fundamentais, como o acesso, a permanência, a qualidade e a participação.

Considerações finais

Nessa pesquisa nos dispusemos a analisar como o papel do profissional de apoio escolar é abordado nos documentos oficiais. Para tal, exploramos a PNEEPEI (2008), o Plano Estadual de Educação - PE (2015), a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015) e o Edital de abertura nº 002/2024, buscando perceber como estas abordam os aspectos da educação de alunos com deficiência e como definem as atribuições dos profissionais de apoio.

A partir do estudo realizado, foi possível observar que a educação das pessoas com deficiência percorreu diversos caminhos durante a história, enfrentando obstáculos, avanços e significativas mudanças de paradigmas. Além disso, todos os documentos possuíam um objetivo em comum: a busca pela promoção do direito à uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência. Os artifícios utilizados para alcançá-los e os princípios que se fundamentavam representavam, especialmente, as concepções das sociedades que os conceberam.

A PNEEPEI (2008), apoiada em princípios de inclusão, incentivou não somente o acesso, mas também posturas para assegurar tanto o ingresso quanto a permanência de todos os alunos, independentemente de suas condições.

O Plano Estadual de Educação (2015) buscou ampliar o acesso e fortalecer as condições de permanência durante todo o ciclo educacional, desde a educação básica ao ensino superior no estado de Pernambuco.

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015), produzida objetivando aproximar as instituições de ensino em um movimento de colaboração, buscou viabilizar a melhora da qualidade da educação no município e da aprendizagem, com foco nas relações humanas.

Quanto ao profissional de apoio escolar, nas diretrizes analisadas pode-se perceber que este tende a assumir um papel predominantemente de cuidado, especialmente cuidados físicos e pessoais (alimentação, higiene, locomoção).

Contudo, com base em autores diversos, nota-se que estes sujeitos desenvolvem um papel primordial na permanência e na participação do aluno com deficiência no ambiente acadêmico. Sua função se estende a outros contextos pouco explicitados nos documentos oficiais; pois, além de auxiliar os estudantes nas atividades escolares e em suas necessidades básicas, o profissional de apoio contribui na eliminação de barreiras, na promoção da autonomia e nas interações dos alunos acompanhados com os seus pares, além de protegê-los de situações danosas e de discriminação. O profissional de apoio escolar também colabora com professores e outros indivíduos envolvidos no desenvolvimento de estratégias de inclusão e no processo educacional dos alunos com deficiências.

Até a conclusão desta pesquisa, não houve publicações oficiais que abordassem diretamente de forma mais específica ou padronizasse a função e suas atribuições, ou definisse a remuneração e a formação necessária para assumir o cargo de profissional de apoio escolar. Estas lacunas enfraquecem a estruturação e a qualidade do apoio oferecido, gerando possíveis riscos no cumprimento da inclusão dos estudantes com deficiência, uma vez que, por exemplo, a ausência de uma formação adequada pode acarretar em práticas pouco eficazes ou nocivas ao desenvolvimento e processo de aprendizado dos alunos. Ademais, a falta de determinação de salário, permite que instituições (públicas e privadas) estipulem por conta própria a remuneração a ser oferecida, não sendo raro salários muito baixos, o que pode prejudicar ainda mais a assistência disponibilizada.

Essas restrições também impactaram de modo direto a construção do trabalho, provocando dificuldades tanto na coleta quanto na análise dos dados, embora estas não tenham representado nenhum prejuízo nos resultados obtidos.

Por fim, com o previsto avanço das discussões sobre a temática e o surgimento de novos documentos que a abordam, esperamos que este trabalho não somente contribua, como impulse ainda mais o aprofundamento sobre o tema, trazendo luz a essa questão e fortalecendo o reconhecimento desses profissionais e do importante trabalho por eles realizados.

Referências

ALBUQUERQUE, E. R. Prática Pedagógica Inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec.** 26 (4) • Oct-Dec 2020 • <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei N° 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei N° 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. **Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto N° 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei N° 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. (2018). História da educação e da deficiência permeada por uma reflexão epistemológica: da educação primitiva à romana. **Revista Educação Especial Em Debate**, (06), 137–155. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23631>

COELHO, R. R. **Política de acessibilidade na Universidade de Brasília: análise dos investimentos e das inovações pedagógicas**. 2023. 102 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Cury, C. R. J. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 34 | e20230070 | 2023
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0070>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

FERRAZZO, G.; FRUTUOSO, C.; PATRÍCIA, M. Â.; GOMES, A. O. O processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p. 237-254, mar 2015 – ISSN: 1676-2584.

FREITAS, M. C. de. **Educação Inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. Guarulhos/SP: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Cad. Pesqui., São Paulo, v.53, 2023.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; SCHNEKENBERG, G. F. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

Lopes, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4. Acesso em: jul. 2025

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial**. 2011, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19/2010 – Profissionais de apoio em escolas regulares**. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, 08 set. 2010. Disponível em: <

https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2025.

OLIVEIRA, F. L. A importância e o direito ao profissional de apoio na educação inclusiva. **DIVERSA**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-direito-e-a-importancia-do-profissional-de-apoio-na-educacao-inclusiva/>. Acesso em: jul. 2025.

_____. **Lei Nº 15.487 de 27 de abril de 2015**. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Pernambuco, 2015.

_____. **Plano Estadual de Educação: 2015-2025**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2015.

RECIFE, Prefeitura da cidade do. **Anexo I – Dos requisitos e atribuições ao cargo: edital de abertura nº 002/2024, para o cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial – AADEE; retificado em 06/01/2025**. Recife: Secretaria de Administração e Secretaria de Educação, 2024. 1 f. Disponível em: <https://arquivos-site.institutoaocp.org.br/publicacoes/99198837-4f56-44db-a7fc-c8900fc1863d.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

_____. **Decreto Nº 28.587 de 11 de fevereiro de 2015**. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife, 2015.

_____. **Política de Ensino da Rede Municipal de Recife - Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares**. Recife: Secretária de Educação, 2015.

RODRIGUES, E. Participação e Política pública educacional: educação com gestão democrática? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). Anais do XXV **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. São Paulo, SP, abril 2011. Comunicações e relatos. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0175.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009 ISSN: 2175-3423.

SILVA, B. M. D. C.; PEDRO, V. D. C.; JESUS, E. M. Educação Inclusiva. **A escola**, v. 3, 2017.

SIQUEIRA, C. F. O. **Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, A. C. de; BEZERRA, G. F.; BEZERRA, M. F.; COSTA, P. do N.; NOZU, W. C. S. A inclusão escolar no município de Parnaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência / SCHOOL INCLUSION IN THE PARANAÍBA-MS CITY: reflections about the monitor's professional role with disabled students. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 635–664, 2013. DOI: 10.22196/rp.v14i29.1467. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>. Acesso em: jul. 2025.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. 47 p. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

XAVIER, S. A. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.