

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR/MEDIADORES NO  
PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE  
JACOBINA – BA**

**IDEILTON ALVES FREIRE LEAL**

**FEIRA DE SANTANA – BA  
2022**

**IDEILTON ALVES FREIRE LEAL**

**ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR/MEDIADOR NO  
PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE  
JACOBINA – BA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito de obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Educação, Diversidade e Formação Docente

Linha de pesquisa 02: Processos de ensino e aprendizagem e Inclusão.

Orientadora: Dra. Susana Couto Pimentel

**FEIRA DE SANTANA – BA  
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR/MEDIADOR NO  
PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE  
JACOBINA – BA**

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECID, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Campus Feira de Santana, para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Dissertação defendida em: 20 de dezembro de 2022

**BANCA EXAMINADORA DE DEFESA**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Susana Couto Pimentel  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Orientadora

Prof. Dra. Juliana Cristina Salvadori  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Membro externo

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Membro interno

Dra. Aline Pereira da Silva Matos  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Membro externo

L435 Leal, Ideilton Alves Freire  
Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediadores no processo de inclusão educacional na Rede Municipal de Jacobina-BA. / Ideilton Alves Freire Leal. -- Feira de Santana, 2022.  
217 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2022.  
Orientadora: Susana Couto Pimentel  
Inclui apêndice

I. Educação Inclusiva. 2. Mediação escolar. 3. Educação. I. Pimentel, Susana Couto. II. Título.

CDU 376

Dedico essa conquista a toda minha família, base da minha vida,  
ao amigos que sempre acreditaram em mim.  
A minha esposa, Tainá e filho, Pietro, amores da minha vida,  
obrigado por tanto!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer! Ser grato a aqueles que sempre estiveram conosco é um sentimento nobre, é demarcar o lugar de pessoas especiais que cruzaram nossa caminhada na construção da pesquisa, e que, de alguma forma, nos fortaleceram e contribuíram para que esse propósito se concretizasse. Por isso, agradeço:

A Deus por me conceder forças e sabedoria. Este trabalho é por Ele, para Ele e por meio dele a quem tributo toda honra e toda glória.

A minha família, base da minha vida, por acreditar em mim e compreender os momentos de ausência e de dedicação a pesquisa.

A minha companheira Tayná, pelo amor, suporte, compreensão nos momentos desafiadores. Sem a sua parceria tudo seria muito mais difícil.

A meu Primogênito, Pietro, meu amor maior, minha inspiração, pela paciência e compreensão nos momentos em que precisei dividir o tempo entre o papel de Pai e o de pesquisador, tolerando minha ausência em momentos importantes. Te amo Filho, tudo é por você!

À minha querida orientadora, Susana Couto Pimentel, pelo tempo, paciência, compreensão, por não só acreditar na proposta deste trabalho, mas também por se dedicar com afinco à sua concretização, pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições neste processo formativo, os quais levarei para vida. Muito obrigado por tanto!

Às professoras Dra. Juliana Cristina Salvadori, Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão e Aline Pereira da Silva Matos, pelo cuidado na leitura do meu projeto desde o componente curricular Seminários temáticos II, resultando na composição da banca de qualificação e de defesa da dissertação, obrigado pelas grandiosas contribuições tecidas nos pareceres e contribuir de forma significativa com este trabalho.

Aos companheiros/as de jornada, aqueles que em menor ou maior intensidade foram meus parceiros/as na caminhada. Como não agradecer a Geisa, Paty, Rodrigo, Robson, Zana, Saul, Cinthia, Aline, Celminha, Tatinai, Raquel, Rosa, Kaique, Esdras, José Raimundo, Silvane, Jaqueline, Matheus, Géssica, Luciana, Aila, Érica, Jones e Dani, pela parceria nos trabalhos, nas discussões, nos eventos e na escrita de artigos, vocês foram incríveis, gratidão por ter caminhado juntos esse percurso tão desafiador com cada um de vocês.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade/UFRB, por me proporcionarem grandiosos momentos de construção do conhecimento.

Ao Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI) pelos maravilhosos momentos de aprendizagem e partilha.

Aos participantes da pesquisa, meu agradecimento pela disponibilidade e confiança em partilharem suas experiências comigo. Vocês foram fundamentais para a concretização desse estudo.

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

“Porque dele, por Ele e pra Ele  
São todas as coisas, todas as coisas  
Para sempre dou glórias a ti Senhor  
Pelos séculos dos séculos  
Aleluia”

LEAL, Ideilton Alves Freire. **Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador no processo de inclusão educacional na rede municipal de Jacobina – BA.** 217 fls. Mestrado Profissional. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Feira de Santana, 2022.

## RESUMO

Neste trabalho objetivou-se analisar a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA, tendo como base o problema da pesquisa, que também se configura em uma questão norteadora: como os profissionais de apoio escolar/mediador têm atuado na operacionalização da política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA? Para alcance desse intento, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) caracterizar o perfil dos profissionais de apoio escolar/mediador na rede municipal de Jacobina; (2) identificar as atividades desenvolvidas e os desafios vivenciados pelos profissionais de apoio escolar/mediador; (3) analisar como as práticas dos profissionais de apoio escolar/mediador influenciam na operacionalização da política nacional de educação especial no município de Jacobina-BA; (4) elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, uma minuta de resolução que possa contribuir com o conselho municipal de educação (CME) com vistas a organização da rede de apoio para a inclusão escolar no município de Jacobina-BA. Para alcance dos objetivos propostos, adotou-se como procedimentos metodológicos: a abordagem multimétodo, a partir do estudo de caso único, de enfoque holístico, sendo os dispositivos de recolha de dados a pesquisa documental, revisão sistemática da literatura, questionário e grupo focal *on-line* (síncrono e assíncrono). Como procedimento de análise de dados, recorreu-se a proposta de análise temática, apresentada por Braun, Clarke (2006). O embasamento que subsidiou a análise dos dados levantados fundamentou-se em normativos da legislação brasileira, bem como nos estudos de Mendes (2006), Mendes; Santos; Branco (2022), Mendes; Malheiro (2012), Matos; Mendes (2015), Mattos (2017), Ferreira, Glat (2003), Pimentel (2012), Crochík (2012), Mousinho et al (2010), Lopes (2018), Burchert (2018), Alecrim (2020), Capellini (2019), Silva (2019), dentre outros. Os resultados apontam que a maioria dos participantes possui um perfil profissional com formação em cursos de Licenciatura, concluída ou em andamento e desenvolve uma atuação com predominância de atividades no âmbito pedagógico, envolvendo adaptação, elaboração e mediação de tarefas para os alunos PAEE, conflituando com a atuação de outros profissionais da escola. A ausência de momentos de participação, em conjunto com o professor no planejamento, desvela a inexistência de parceria entre todos os atores envolvidos no processo de inclusão. Ademais, a realização de processos de formação continuada descontextualizados da realidade da escola, reverbera em conflitos de entendimentos sobre o que é abordado na formação e as orientações recebidas pelos gestores escolares; fato que, associado ao quantitativo de discentes aos quais se presta assistência e ausência de oportunidade de pensar conjuntamente à reestruturação das atividades direcionadas aos discentes assistidos, desvela um cenário de precarização do trabalho realizado. Por fim, defende-se a necessidade de normativas específicas que contribuam para construção de uma identidade profissional para o PAE/mediador.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional; Profissionais de apoio escolar; Rede de apoio.

LEAL, Ideilton Alves Freire. **Performance of school support professionals/mediator in the process of educational inclusion in the municipal network of Jacobina – BA.** 217 p. Professional Masters. Graduate Program in Science Education, Inclusion and Diversity. Federal University of Recôncavo Bahia (UFRB). Feira de Santana, 2022.

## ABSTRACT

In this work we aimed to analyze Scholar Supporting Professionals - SSP/Mediator in inclusion policies students with disabilities in Municipal Education System of Jacobina a city of Bahia state, based on the Survey question, which one comes up, also as a leading question: How had the SSP/Mediator worked on the implementation of inclusion policies to children with disabilities in Jacobina-Bahia? To achieve our goals we charted the following specific objectives: (1) To characterize the SSP/Mediator profile from the municipal educational system of Jacobina-Bahia; (2) To identify the activities developed the challenges faced by the SSP/Mediator; (3) To analyze how do SSP/Mediator practices influence in national special education policies implementation on Jacobina-Bahia municipal; (4) To prepare, starting from data analysis results, a draft resolution that can contribute to the municipal Council for Education, aiming to organize the support system to school inclusion on the municipal of Jacobina-Bahia. To reach our goals we adopt the following methodological proceedings: multi-method approach, parting from a single case experimental design, an approach holistic, and the analysis data device was document search, literature systematic review, questionnaire and an online focal group (Synchronous and Asynchronous). As analysis data proceed, we appealed to systematic analysis proposal, presented by Braun, Clarke (2006). The base that subsided the data analysis accomplished, we got them based on the rules from Brazilian laws, as well as on the studies of Mendes (2006), Mendes; Santos; Branco (2022), Mendes; Malheiro (2012), Matos; Mendes (2015), Mattos (2017), Ferreira, Glat (2003), Pimentel (2012), Crochík (2012), Mousinho et al (2010), Lopes (2018), Burchert (2018), Alecrim (2020), Capellini (2019), Silva (2019) and another. The results suggest that most of the participants exhibit a training professional profile being graduated and graduating and developing activities in pedagogical area, embracing adaptation, elaboration and tasks mediation to students from Target Public of Special Education – TPSE, conflicting with another professional working in the school. The participation absence, linked to teacher planning, revealed the inexistence of cooperation between all these ones involved in inclusion process. Further, the accomplishment of continuous training decontextualized of school reality, reverberate on understanding conflict about what is approached in the training and the orientations received from the school managers; point that was link to the quantity of those learners that are assisted and the lack of opportunity to think close to reconstruction of activities that are directed to assisted learners, reveal a precarious backdrop about the work accomplished. In conclusion, we notice that we need specific rules which contribute to a professional identity SSP/Mediator construction.

**Keywords:** Keywords: Educational Inclusion; Supporting Scholar Professionals; Supporting Network.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

**ABRACI** - Associação Brasileira de Autismo, Comportamento e Intervenção  
**ADI** - Ação Direta de Inconstitucionalidade  
**AEE** – Atendimento Educacional Especializado  
**AMA/AP** - Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá  
**ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
**BA** – Bahia  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEE-BA** - Conselho Estadual de Educação da Bahia  
**CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
**CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
**CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
**DNEEEB** - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica  
**DPEE** - Diretoria de Políticas de Educação Especial  
**DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos  
**ESPIN** - Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional  
**EUA** - Estados Unidos da América  
**FCC** - Fundação Carlos Chagas  
**GF** - Grupo Focal  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas  
**IES** – Instituição de Ensino Superior  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão  
**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MG** – Minas Gerais  
**MS** – Mato Grosso do Sul  
**OMS** - Organização mundial da Saúde  
**ONEESP** - Observatório Nacional de Educação Especial  
**PAE** – Profissional de Apoio Escolar  
**PMJ** - Plano Municipal de Educação  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPGECID** - Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**PUC-Minas** - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
**PUC-SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
**RCJ** - Referencial Curricular de Jacobina  
**RCJ** - referencial curricular de jacobina

**RJ** – Rio de Janeiro

**RS** – Rio Grande do Sul

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**SINEPE/RJ** - Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no Estado do Rio de Janeiro

**SP** - São Paulo

**SRM** - Salas de Recursos Multifuncionais

**STF** - Supremo Tribunal Federal

**TAC** – Termo de Ajustamento e Conduta

**TDG** - Transtorno Global do Desenvolvimento

**TEA** - Transtorno do Espectro Autista

**TEA** – Transtorno do Espectro do Autismo

**UFABC** - Universidade Federal do ABC

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

**UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRB** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos

**UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria

**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Localização geográfica do lócus da pesquisa .....	33
<b>Figura 2</b> - Grupo focal assíncrono – WhatsApp.....	44
<b>Figura 3</b> - Etapas da análise de dados.....	46
<b>Figura 4</b> - Matrículas de estudantes PAEE na Educação Básica.....	61
<b>Figura 5</b> - Evolução de matrículas na modalidade da educação especial.....	62
<b>Figura 6</b> - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - Brasil 2021 .....	63
<b>Figura 7</b> - Planejamento das etapas da revisão da literatura.....	82
<b>Figura 8</b> - Aplicação do protocolo de revisão .....	83
<b>Figura 9</b> - Anexo da lei municipal Nº 1.630 de dezembro de 2019 .....	118
<b>Figura 10</b> - Quantitativo de vagas para profissionais de apoio escolar prevista no edital nº 001/2022 .....	123
<b>Figura 11</b> - I encontro dos profissionais de apoio escolar no município de Jacobina .....	124
<b>Figura 12</b> - II encontro dos profissionais de apoio escolar no município de Jacobina.....	125
<b>Figura 13</b> - Experiência anterior dos PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA....	130
<b>Figura 14</b> - Espaço de atuação dos PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina.....	131
<b>Figura 15</b> - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina por faixa etária .....	131
<b>Figura 16</b> - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina por Sexo.....	132
<b>Figura 17</b> - Distribuição da percepção dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA sobre os subsídios da formação inicial para atuação profissional .....	135
<b>Figura 18</b> - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por carga horaria de trabalho .....	136
<b>Figura 19</b> - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por tipo de vínculo trabalhista .....	137
<b>Figura 20</b> - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por grau de satisfação em relação a jornada de trabalho e remuneração .....	138
<b>Figura 21</b> - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por etapas de atuação na Educação Básica.....	139
<b>Figura 22</b> - Distribuição do público atendido pelos PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA .....	140

<b>Figura 23</b> - Percepção dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA acerca do nível de conhecimento sobre a deficiência e/ou transtorno do aluno que acompanha.....	140
<b>Figura 24</b> - Percepção dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA acerca do nível de preparação para o exercício profissional .....	141
<b>Figura 25</b> - Área de atuação do PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA.....	142

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Planejamento para recolha de dados conforme os objetivos .....	36
<b>Quadro 2</b> -Organização dos GFs .....	38
<b>Quadro 3</b> -Grupo focal on-line – estudo de caso 1.....	39
<b>Quadro 4</b> - Grupo focal on-line – estudo de caso 2.....	40
<b>Quadro 5</b> - Planejamento do grupo focal assíncrono .....	42
<b>Quadro 6</b> - Postagens do grupo focal assíncrono .....	43
<b>Quadro 7</b> - Estágios no processo de análise dos dados .....	47
<b>Quadro 8</b> - Modelos de “inclusão” emergentes nos EUA na década de 1980 .....	52
<b>Quadro 9</b> - Configurações das políticas educacionais para a educação especial nos países europeus.....	55
<b>Quadro 10</b> – Organização do sistema educacional do Brasil na segunda metade do séc. XX	59
<b>Quadro 11</b> - Previsão de apoio especializado na legislação educacional brasileira até a PNEE de 2008 .....	67
<b>Quadro 12</b> - Previsão na legislação brasileira de atuação do profissional de apoio escolar/mediador após a PNEE de 2008.....	70
<b>Quadro 13</b> - Diferenciação entre os profissionais previstos na LBI para atendimento à pessoa com deficiência.....	78
<b>Quadro 14</b> - Perfil acadêmico dos PAE abordados em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2020, por estados brasileiros.....	86
<b>Quadro 15</b> - Atribuições dos profissionais de apoio, abordados em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2020, por estados brasileiros.....	90
<b>Quadro 16</b> - Desafios no exercício do apoio escolar, abordados em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2020 por estados brasileiros.....	95
<b>Quadro 17</b> - Sistematização da Lei nº 1.333/2015 PME- Jacobina .....	102
<b>Quadro 18</b> - Características do Profissional de Apoio Escolar (Mediador) no município de Jacobina .....	113
<b>Quadro 19</b> - Características do Profissional de Apoio Escolar (Cuidador) no município de Jacobina .....	115
<b>Quadro 20</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	144
<b>Quadro 21</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	145
<b>Quadro 22</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	146
<b>Quadro 23</b> -Análise Temática Grupo focal on-line.....	148

<b>Quadro 24</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	151
<b>Quadro 25</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	153
<b>Quadro 26</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	154
<b>Quadro 27</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	155
<b>Quadro 28</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	156
<b>Quadro 29</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	158
<b>Quadro 30</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	161
<b>Quadro 31</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	164
<b>Quadro 32</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	165
<b>Quadro 33</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	167
<b>Quadro 34</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	171
<b>Quadro 35</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	175
<b>Quadro 36</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	179
<b>Quadro 37</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	181
<b>Quadro 38</b> - Análise Temática Grupo focal on-line.....	183

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Quantidade de trabalho encontrados por descritores de busca, a partir dos critérios de inclusão e exclusão .....	84
<b>Tabela 2</b> - Trabalhos selecionados para análise após a aplicação do protocolo .....	85
<b>Tabela 3</b> - Atividades de apoio pedagógico desenvolvidas .....	142
<b>Tabela 4</b> - práticas de cuidado desenvolvidas .....	149
<b>Tabela 5</b> - Desafios e barreiras na atuação como PAE/mediador.....	174
<b>Tabela 6</b> - Elementos necessários para melhoria da qualidade do trabalho profissional.....	181

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA, MARCAS DE UMA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>20</b>
<b>2 O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, DELINEAMENTOS E DISPOSITIVOS DE PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
2.1 TIPO DA PESQUISA.....	27
2.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	32
2.3 PARTICIPANTES.....	34
2.4 DISPOSITIVOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS.....	34
2.5 DISPOSITIVOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	45
2.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	47
2.7 PROPOSTA DE PRODUTO.....	48
<b>3 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: ENTRE O RESPALDO LEGAL E AS AMBIGUIDADES CONCEITUAIS .....</b>	<b>50</b>
3.1 O PARADIGMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: PANORAMA HISTÓRICO .....	50
3.2 PONTOS E CONTRAPONTO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	58
3.3 O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR COMO PARTE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	66
<b>4 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR/MEDIADOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>80</b>
4.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A REVISÃO DA LITERATURA .....	81
4.2 PANORAMA DAS PESQUISAS NO BRASIL .....	86
<b>4.2.3 Perfil acadêmico dos profissionais de apoio escolar .....</b>	<b>86</b>
<b>4.2.3 Atribuições do profissional de apoio escolar no processo de inclusão .....</b>	<b>89</b>
<b>4.2.3 Desafios no exercício do apoio escolar .....</b>	<b>94</b>
<b>5 PONTOS E NÓS: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE JACOBINA .....</b>	<b>100</b>
5.1 CONJUNTO DE NORMATIVAS LEGAIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO ESCOLAR.....	100
5.2 PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR: APONTAMENTOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL.....	111
5.3 CENÁRIO PANDÊMICO: (DES)CONTINUIDADES, RUPTURAS E NOVA ORGANIZAÇÃO DO APOIO ESCOLAR.....	119
<b>6 RETALHOS DA REALIDADE: DESDOBRAMENTO DO CAMPO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS.....</b>	<b>127</b>
6.1 “QUEM SOU EU NA FILA DO PÃO?” SOBRE QUEM ESTAMOS FALANDO?.....	127
6.2 “(...) AGORA A GENTE NÃO PODE FAZER MAIS ISSO”: QUAIS AS ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR/ MEDIADOR? .....	141
6.3 “(...) NO DIA A DIA, NO CORPO A CORPO, NÃO É DAQUELA FORMA.”: HIATO ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA .....	152
6.4 “ESSA QUESTÃO DO PROFESSOR É MUITO COMPLICADA”: RELAÇÃO DO PAE/MEDIADOR COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.....	155

6.5 “COM AS MÃES REALMENTE EU NÃO TENHO PROBLEMA”: RELAÇÃO DO PAE/MEDIADOR COM A FAMÍLIA .....	163
6.6 “EU ME CONSIDERO FORA DA ESCOLA”: A NECESSIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL. ....	166
6.7 “(...)COMO SÓ TEM EU, A MÃE QUE É MAIS ESPERTA PEDE, É ISSO!”: EXCLUSÃO NA ESCOLA E JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	170
6.8 “A GENTE SE VIRA NO CEM E VAI FAZENDO NOSSO PAPEL”: DESAFIOS E BARREIRAS NA ATUAÇÃO COMO PAE/MEDIADOR .....	173
6.9 “DEVERIA EXISTIR UMA PARCERIA”: ESTRATÉGIAS PROPOSITIVAS PARA SUPERAÇÃO DAS FRAGILIDADES. ....	180
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>199</b>
APÊNDICE A .....	199
APÊNDICE B.....	200
APÊNDICE C.....	201
APÊNDICE D .....	202
APÊNDICE E.....	205
APÊNDICE F.....	210
<b>ANEXOS .....</b>	<b>216</b>
ANEXO A .....	216

## **1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA, MARCAS DE UMA EXPERIÊNCIA**

Os avanços no âmbito das políticas nacionais para educação no Brasil preconizam o direito de todos a frequentarem a escola regular, assegurando currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às necessidades de todos os estudantes. Tais avanços são assegurados em normativos legais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros. Assim, a legislação brasileira assegura que as escolas estejam preparadas para receber todos os alunos, inclusive aqueles que tenham qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e/ou superdotação, prevendo ainda, o suporte necessário ao professor para a sua ação pedagógica no sentido de romper com os limites que dificultam o processo de inclusão na perspectiva da educação especial.

Esse reconhecimento da educação como direito de todos no ordenamento jurídico brasileiro é fruto das normativas internacionais que, a partir da década de 1948, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), preconizou a educação como direito essencial à garantia da dignidade da pessoa humana. Em 1990, para atender o artigo 26º da DUDH, a comunidade internacional intencionou o movimento em defesa da educação inclusiva, que pudesse responder a todos sem distinção de cor, raça, etnia, condição social, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e sensoriais. Foram então realizados fóruns internacionais dos quais resultaram documentos importantes como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Declaração de Dakar (2000), Declaração de Incheon (Fórum Mundial de Educação, Coreia do Sul, 2015). Tais declarações, assinadas e pactuadas pelo Brasil, defendem a educação como um princípio universal, inclusivo e equalizador, impactando na formulação das políticas educacionais brasileiras, sobretudo nas que se seguem: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Partindo dessa conjuntura internacional, na qual os princípios de inclusão social e da educação inclusiva são defendidos como parte integrante do processo de desenvolvimento e manutenção do estado democrático, e do reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), quando trata sobre à inclusão educacional da pessoa com deficiência, referencia a educação especial como uma modalidade

da educação, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Lei ainda prevê a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de recursos multifuncionais, como estratégia de operacionalização de uma política inclusiva que se desenha, de forma mais consistente, a partir do ano 2000, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), em 2001, e da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Em 2013 a LDBN foi atualizada, com a Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, definindo o público para o qual se destina a educação especial, sendo este: os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

Como parte dessa política inclusiva, a legislação educacional brasileira prevê, além do Atendimento Educacional Especializado, outras alternativas para atender as demandas do público-alvo da educação especial, uma delas é a atuação dos profissionais de apoio escolar (PAE). Tais profissionais têm como alguns dos objetivos de sua atuação: (i) atender diretamente, na sala de aula comum, os alunos com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades ou/e superdotação, com a finalidade de eliminar as barreiras que dificultam a efetivação do processo de inclusão, proporcionando a participação do aluno em todas as atividades do espaço escolar, além de (ii) auxiliar o professor e o aluno nas atividades realizadas na sala de aula. (MOUSINHO et al, 2010)

A presença do profissional de apoio escolar ganhou uma dimensão de destaque nos sistemas de ensino a partir da resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e expressa a necessidade de investir em recursos materiais e humanos, sobretudo na criação de novas alternativas para atender as particularidades presentes na sala de aula comum no contexto da educação básica. No entanto, vários aspectos vêm sendo discutidos, na literatura produzida sobre a temática, no que diz respeito a função desse profissional, suas atribuições, sua formação, forma de contratação e acompanhamento para o desempenho de suas atividades, visto que, não há, ainda, uma legislação, em âmbito nacional, para regulamentar essa profissão e, conseqüentemente, a atuação desse profissional (LOPES, 2018). Além disso, a relação entre o profissional de apoio escolar/mediador<sup>1</sup> e o professor da sala de aula comum, muitas vezes se torna bastante

---

<sup>1</sup> A nomenclatura que é adotada neste trabalho refere-se à encontrada na legislação do município onde a pesquisa foi realizada. Entretanto, podemos encontrar na literatura científica e na legislação educacional brasileira diversas nomenclaturas como: mediador escolar, profissional de apoio à inclusão escolar, acompanhante especializado, agente da educação especial, monitor, cuidador escolar e diversas outras. Porém, na conjuntura específica de Jacobina-BA, entende-se como profissionais de apoio escolar o mediador, cuidador, interprete de libras e o braileiro.

complexa, sendo comum o professor e a equipe escolar, transferirem a este profissional a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência (BURCHERT, 2018).

Nesse sentido, buscando ampliar o debate e contribuir com a literatura, práticas e políticas sobre o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, tendo como foco a atuação do profissional de apoio escolar/mediador, foi traçada para este estudo a seguinte questão norteadora; como os profissionais de apoio escolar/mediador têm atuado na operacionalização da política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA?

O objetivo geral delineado para esta investigação é analisar a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA. Para alcance desse intento, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) caracterizar o perfil dos profissionais de apoio escolar/mediador na rede municipal de Jacobina; (2) identificar as atividades desenvolvidas e os desafios vivenciados pelos profissionais de apoio escolar/mediador; (3) analisar como as práticas dos profissionais de apoio escolar/mediador influenciam na operacionalização da política nacional de educação especial no município de Jacobina; (4) elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, uma minuta de resolução que possa contribuir com o conselho municipal de educação com vistas a regulamentação da função dos profissionais de apoio escolar/mediador da rede municipal de Jacobina.

O recorte deste estudo se limita às escolas municipais de Jacobina que atendem alunos com deficiência e possui profissionais de apoio escolar/Mediador no quadro temporário de funcionários. O município de Jacobina, situado no Centro Norte da Bahia e distante 330 km da capital baiana, está inserido, de acordo com a atual regionalização administrativa do Estado, no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, possuindo uma população estimada em 2021 de 80.749 habitantes. De acordo com o censo escolar de 2021, o município possuía 11.302 alunos matriculados na rede pública municipal, sendo que, desse quantitativo, 358 são considerados público-alvo da educação especial, isto é, apresentavam algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento, ou altas habilidades e/ou superdotação.

A iniciativa para a realização desse estudo foi originada de minhas<sup>2</sup> próprias implicações com a prática enquanto, na condição de estagiário estudante da graduação em Licenciatura em História, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV Jacobina, atuei como

---

<sup>2</sup> Ao discorrer sobre minha implicação com a temática fiz a opção de escrever na primeira pessoa do singular.

mediador escolar na rede municipal de educação de Jacobina, no período de 2018 a 2019. Nesse período, sendo esse um dos primeiros contatos com a sala de aula regular e como participante do processo de escolarização da pessoa com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, foi possível perceber a importância de se constituir uma rede de trabalho colaborativo dentro do espaço da escola, sobretudo na classe comum, como alternativas substanciais para operacionalização do processo de inclusão educacional na modalidade da educação especial.

Mesmo considerando essa experiência como um divisor de águas na construção de minha identidade profissional enquanto professor do Atendimento Educacional Especializado, ela é também marcada por sentimentos, atravessamentos, diante das condições práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Inicialmente, quando ingressei na modalidade de estágio da prefeitura municipal de Jacobina em parceria com a UNEB, não sabia de fato do que se tratava, já que era uma proposta nova que estava se desenhando na rede municipal de educação, diante do termo de ajustamento de conduta (TAC) firmando entre a prefeitura e o Ministério Público da Bahia (MP-BA) para oferta de apoio escolar na sala de aula comum, conforme preconiza a lei brasileira de inclusão (LBI). O requisito para se candidatar a uma vaga como “mediador escolar” na época, era apenas estar matriculado em um curso de licenciatura e ter disponibilidade de tempo para atuar no turno matutino ou vespertino, de segunda a sexta-feira. Como me encontrava dentro dos requisitos exigidos para a contratação, fui direcionado para atuar com duas crianças do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, um com deficiência intelectual e outro com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em uma escola de grande porte na sede do município.

Atuar com dois estudantes ao mesmo tempo, com características distintas, foi desafiador, diante da falta de experiência em sala de aula e de formação que pudesse subsidiar práticas inclusivas com esses estudantes. Assim, a minha prática enquanto “mediador escolar” foi se constituindo a partir das demandas da realidade da sala de aula, da atuação do professor e da cultura escolar constituída naquele espaço.

Portanto, minha trajetória enquanto profissional da educação, tendo essa experiência como mediador escolar na condição de estagiário, levou-me a trilhar um caminho de inquietações, questionamentos e reflexões sobre as práticas que reverberam o processo de inclusão da pessoa com deficiência, e sobre o meu processo de formação, enquanto professor, para atuar na educação básica. Isso porque, até então, não havia sido contemplado no meu curso de graduação discussões acerca da educação especial na perspectiva inclusiva. Por isso,

inquieta-me a distância latente sobre o que estava sendo vivenciado no cotidiano escolar e o que estudávamos na academia. Tais experiências e reflexões também contribuíram para a construção da minha identidade docente.

Diante da falta de formação, orientação e direcionamento pelos órgãos concedentes do estágio, percebia que minha atuação enquanto mediador escolar, se conflitava com a atuação de outros profissionais da escola, como era o caso do professor regente e o professor do atendimento educacional especializado. A inexistência de um trabalho colaborativo e coordenado fazia com que eu assumisse, sozinho, atribuições desses dois profissionais, como adaptar atividade, confeccionar materiais pedagógicos, pensar em possibilidades de avaliação, entre outras. A realização dessas atribuições que me eram direcionadas fazia com que eu acreditasse que minha função naquele espaço era, justamente, pensar na inclusão dos estudantes no processo de aprendizagem. Entretanto, percebi que esse processo de inclusão estava sendo atribuído apenas a mim, diante de uma realidade escolar excludente que reforçava práticas e barreiras atitudinais e que não favorecia situações de interação e aprendizagem que possibilitassem o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, eu assumia a responsabilidade de realizar o planejamento e a elaboração das atividades para os dois estudantes sob meu acompanhamento. Assim, diante das necessidades de aprendizagem que percebia nesses estudantes, eu propunha atividades muitas vezes diferentes das que a professora trabalhava com a turma, uma vez que não tinha acesso ao planejamento prévio das aulas e nem momentos de diálogo com a professora. Portanto, realizávamos um trabalho paralelo em sala de aula e, muitas vezes, eu e os alunos sentíamos-nos excluídos daquele processo de aprendizagem que estava acontecendo.

Diante das angústias, questionamentos e reflexões advindas de minha prática enquanto mediador escolar, comecei a participar de momentos formativos ofertado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e pela UNEB, no âmbito do grupo de pesquisa em Diversidade, Discursos, formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). Nesses espaços de formação eu buscava compreender os processos inclusivos que se desdobram no âmbito da escola e o espaço de atuação do mediador escolar como participante do processo formativo dos estudantes com deficiência.

Com as leituras e estudos realizados nos encontros formativos, comecei a perceber que o mediador escolar, dentro do paradigma inclusivo, desempenha um papel estratégico e essencial na operacionalização da política da educação especial, entretanto, a regulamentação da atuação desse profissional ainda se apresentava como iniciativa isolada em algumas regiões do Brasil, não havendo uma política em âmbito nacional que pudesse direcionar suas

atribuições. Além disso, observei uma escassez de estudos sobre a atuação, atribuições e práticas desse profissional, já que se trata de uma função nova, que emergiu diante das necessidades das escolas em atender as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Essa percepção inicial, juntamente com as experiências vivenciadas como mediador escolar, despertou em mim o desejo de aprofundar os estudos acerca desse novo profissional. Assim, no ano de 2019 iniciei, no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* IV em Jacobina, Bahia, estudo como aluno especial no componente curricular “Inclusão educacional de pessoas com deficiência” ministrado pela professora Doutora Juliana Cristina Salvadori. Essa experiência formativa além de proporcionar uma compreensão aprofundada sobre os aspectos teóricos, legais, filosóficos e políticos, da inclusão educacional, favoreceu a construção de um anteprojeto de pesquisa que se concretizou nesse estudo.

Paralelo a esse movimento pessoal e formativo, foi realizada em Jacobina a reestruturação dos planos de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica, acrescentando a criação de cargos públicos para profissionais de apoio escolar, dentre os quais: mediador, intérprete de libras, cuidador, tradutor de braille<sup>3</sup>. A regulamentação no âmbito municipal da atuação desses novos profissionais da educação, ampliou o interesse em conhecer como tem se desenhado a atuação do profissional de apoio escolar/Mediador diante no direcionamento da lei que regula sua atuação no âmbito municipal.

Em 2021, iniciei os estudos como aluno regular no Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, vinculado a linha de pesquisa “processos de ensino e aprendizagem e inclusão” orientado pela professora Doutora Susana Couto Pimentel, o qual potencializou novas descobertas, objetivos e perspectivas de caminhos da pesquisa, resultando nesse trabalho.

O presente estudo está estruturado em seis capítulos, sendo o Capítulo 1- Introdução, intitulada *introdução: Caminhos da pesquisa, marcas de uma experiência*, onde descrevemos os objetivos da pesquisa e as implicações com o tema.

O segundo capítulo, intitulado, *O percurso metodológico da pesquisa*, traz a abordagem, métodos e procedimentos adotados no levantamento e tratamento de dados, a caracterização do *locus* da investigação, os sujeitos participantes, e as questões éticas que nortearam a realização da investigação, além da contextualização sobre o produto elaborado a partir desta dissertação.

---

<sup>3</sup> Embora a lei municipal traga essa nomenclatura, o termo mais utilizado é brailista transcritor ou revisor.

No terceiro capítulo, que tem como título *Profissional de apoio escolar: entre o respaldo legal e as ambiguidades conceituais*, abordamos sobre as políticas da educação especial na perspectiva inclusão escolar, buscando destacar, a partir dos documentos oficiais, o respaldo legal para atuação do profissional de apoio escolar/mediador e as ambiguidades presentes na terminologia utilizada na legislação brasileira e na literatura para designar a atuação desse profissional.

O quarto capítulo, intitulado *O profissional de apoio escolar/mediador: uma revisão de literatura*, apresenta um mapeamento de produções acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, objetivando revisar as principais pesquisas sobre o Profissional de apoio escolar/mediador dentro do recorte temporal de 2008 a 2020.

No quinto capítulo, com o título *Pontos e nós: o contexto das políticas de inclusão escolar no município de Jacobina*, dissertamos sobre as políticas voltadas para a inclusão escolar no município de Jacobina, Bahia, a partir da análise documental do conjunto de normativas legais do município que amparam a inclusão educacional no sistema municipal de ensino. Entre os documentos analisados estão: a Lei Orgânica municipal, o Plano Municipal de Educação (PME), o Referencial Curricular de Jacobina (RCJ), a Lei Municipal nº 1.542 de 20 de novembro de 2018, que cria os cargos públicos para função de profissionais de apoio escolar e faz alterações nos planos de cargos e carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina, o Regimento escolar das unidades escolares integrantes do sistema público municipal de ensino de Jacobina e o Regimento interno das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O sexto capítulo traz como título, *um retalho da realidade: desdobramento do campo, análise e interpretação das informações coletadas*. Nele apresentamos a triangulação dos dados levantados a partir do questionário on-line e do grupo focal. A análise foi feita por meio de categorias que emergiram nos discursos dos participantes.

Por fim, nas *considerações finais*, desvelamos os principais resultados explícitos na triangulação dos dados, apontando as contribuições e respostas da pesquisa, apontando outros recortes e caminhos que o estudo revelou.

## 2 O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, DELINEAMENTOS E DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o delineamento metodológico e as escolhas que conduziram o estudo numa perspectiva de pesquisa aplicada, coadunada com os pressupostos dos mestrados profissionais. Assim, destacamos o tipo de pesquisa, a abordagem, métodos e procedimentos adotados, a caracterização do *locus* da investigação, os sujeitos participantes, as questões éticas que nortearam a realização da investigação, além de apresentar a proposta de produto advindo da dissertação.

### 2.1 TIPO DA PESQUISA

A pesquisa científica é uma atividade humana que procura conhecer e explicar fenômenos da sociedade, com a intenção de fornecer respostas para questões complexas do mundo natural e social (PRODANOV, 2013). Nesse sentido, para a realização de uma investigação científica é necessário um planejamento com base no problema a ser pesquisado, a sua natureza, o método a ser adotado e os procedimentos de levantamento e análise de dados. Tais escolhas é o que caracterizam o aspecto científico da investigação. (KOCHE, 2011). Partindo do pressuposto que cada pesquisa apresenta suas particularidades e que existem várias formas de classificação, apresentamos a que mais se adequa ao contexto e ao problema que investigamos.

Quanto à natureza, este estudo se caracteriza como uma pesquisa aplicada, uma vez que, tem como uma das suas finalidades, “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. (GIL, 2021, p. 51). Nesse sentido, ao contrário do tipo de pesquisa básica, que tem como finalidade primordial a construção teórica de conhecimento voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal, a pesquisa aplicada busca contribuir, a partir das suas descobertas, para a solução de problemas específicos dentro da realidade investigada (GIL, 2021).

A pesquisa em questão se coaduna também com o paradigma dos mestrados profissionais em Educação que têm como intento a conexão prática entre a educação superior e a educação básica, na busca de investigação, aplicação e geração de processos formativos de natureza teórica e metodológica (FIALHO, HETKOWSKI, 2017). Portanto, tais pesquisas são

[...] “engajadas”, com atuações nos processos educativos, formativos, criativos e, que provoquem impactos nas dinâmicas pedagógicas, nos procedimentos de gestão, no redimensionamento dos recursos financeiros, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, oficinas entre outras atividades junto aos alunos, professores e comunidade. (FIALHO, HETKOWSKI, 2017, p. 19)

Quanto aos objetivos, esta investigação se enquadra como estudo exploratório, que, segundo Gil (2021), objetiva identificar melhor um fenômeno, apresentando-lhe proposições para o desenvolvimento de pesquisas posteriores, já que se justifica, em muitos casos, quando a temática, objeto de investigação, é pouco explorada pelas ciências. Portanto, como já referido na seção anterior, o objeto desse estudo é a atuação dos profissionais de apoio escolar na rede municipal de Jacobiana, temática esta que necessita da ampliação de estudos, uma vez que há poucas referências teóricas sobre o tema.

Quanto ao seu delineamento, optamos pelo estudo de caso que, “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. (GIL, 2021, p. 62). O estudo de caso se utiliza de múltiplas fontes de dados para responder o problema de pesquisa, podendo ser classificado das seguintes formas: projetos de caso único de enfoque holístico; projetos de caso único de enfoque incorporado; projetos de casos múltiplos de enfoque holístico; projetos de casos múltiplos de enfoque incorporados (YIN, 2002). Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso único de enfoque holístico, por tratar da atuação dos Profissional de apoio escolar/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA.

Para a realização de uma pesquisa de caso único, Yin (2002) enfatiza que é preciso levar em consideração vários fatores que o justifique, sendo eles; um caso decisivo; caso raro ou extremo; caso revelador ou um caso como mecanismos exploratórios. Já o estudo de caso múltiplo se justifica quando apresenta mais de um caso dentro da realidade que o pesquisador deseja realizar seu estudo. Entretanto, dentro desses dois modelos, o pesquisador pode optar por uma investigação que tenha como base a natureza global do fenômeno (enfoque holístico) ou por uma investigação que, para alcançar seus resultados, recorra à múltiplas unidades de análise (enfoque incorporado). Conforme já afirmado, a rede municipal de Jacobina caracteriza-se como um caso a ser estudado porque existe uma lei municipal que define critérios de formação e atribuições dos profissionais de apoio escolar para atuar no processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, o presente estudo se configura como um mecanismo exploratório, de natureza global que possibilita através dos seus achados, a construção de proposições teóricas sobre o tema.

De acordo com Gil (2009) uma das possibilidades para a escolha da realização do estudo de caso é a necessidade de que o pesquisador obtenha uma visão mais clara acerca de fenômeno que ainda é pouco conhecido, ou seja, quando existe uma escassez de produção científica sobre a temática em investigação e o pesquisador tem a possibilidade de ampliar o campo de investigação, produzindo hipótese e estimulando o desenvolvimento de novas pesquisas.

Nesse sentido, com base nas ideias de Yin (2002) e Gil (2009; 2021), a presente pesquisa pode ser definida como um estudo de caso único, de natureza holística, tem como objetivo central analisar a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA.

A justificativa para realização do estudo de caso, é que, dentro do território do Piemonte da Chapada Diamantina, a cidade de Jacobina configura-se como a maior cidade do território de identidade, e apresenta o maior número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados na rede municipal de educação (INEP, 2021). Além disso, a legislação municipal prevê a inserção e atuação dos profissionais de apoio escolar como dispositivo de operacionalização dos processos de inclusão escolar no âmbito da sala de aula. Dentre esses profissionais está o PAE/mediador escolar, objeto deste estudo, que vem sendo abordado em pesquisas recentes, como os de Gomes (2014), Fonseca (2014), Freitas (2015), Lopes (2018), entre outros, acerca da sua formação, atuação e as atribuições no espaço escolar. Outra justificativa, é que no município de Jacobina, mesmo com a existência da Lei nº 1.542 de 20 de novembro de 2018 que cria os cargos públicos para profissionais de apoio escolar (Mediador escolar, intérprete de Libras, instrutor de Braille e cuidador) e estabelece as atribuições, formação e carga horária de trabalho para os PAE, essa função é exercida ainda por estagiários, estudantes de Licenciaturas, e também por profissionais contratados através de processo seletivo simplificado, caracterizando situações de conflitos e precarização do exercício profissional.

Tomando como referência o pensamento de Freitas e Jabbour (2011, p. 9) afirma que é possível em pesquisas, nas quais estudos de casos se configuram como delineamento da busca, iniciar uma investigação de cunho qualitativo e no percurso, caso necessário, finalizar a investigação por meio de uma pesquisa quantitativa. Esse processo, é denominado pelos autores como triangulação metodológica “baseada no uso combinado e sequencial de uma fase de pesquisa quantitativa seguida de uma fase qualitativa, ou vice-versa”. A utilização dessa estratégia, segundo Oliveira (2015, p, 136), “[...] não é algo novo, estando essa combinação presente na Sociologia e nas Ciências Sociais em diversas pesquisas ao longo do tempo, de

diferentes formas”, contribuindo para a superação das limitações históricas das abordagens tradicionais qualitativa e quantitativa.

Partindo desse pressuposto, optamos como abordagem, o multimétodo, também denominado por alguns autores como triangulação metodológica (FREITAS; JABBOUR, 2011) ou métodos mistos (GIL, 2021; CRESWELL, 2013), que tem como característica principal, a combinação de métodos, técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados, a fim de alcançar os objetivos traçados na pesquisa. (OLIVEIRA, 2015). Nesse tipo de abordagem, “[...] os métodos quantitativos e qualitativos não devem ser vistos em oposição, ou pensados como uma questão de números versus palavras, ou, ainda, um debate sobre o que pode ou não pode ser quantificado [...]”. Mas, compreende que cada método possui elementos significativos que podem contribuir para a investigação que o pesquisador propôs realizar (OLIVEIRA, 2015, p. 136 *apud* GERRING e THOMAS, 2011, p. 8).

Segundo Creswell & Plano Clark (2011), Oliveira (2015), Gil (2021), a combinação de dados quantitativos e qualitativos não é algo novo, e vem atravessando o campo das ciências desde a década de 1950, em pesquisas nas áreas de Sociologia e Ciências Sociais. No entanto, é a partir da década de 1980 que se consolida como abordagem metodológica, sendo considerado por alguns teóricos como o “terceiro movimento metodológico” (TASHAKKORI & TEDDLIE, 2003) ou “terceiro paradigma de pesquisa” (JOHNSON & ONWUEGBUZIE, 2004).

Nessa perspectiva, Creswell & Plano Clark (2011) definem a abordagem multimétodo como uma investigação científica em que o pesquisador faz uso das diferentes abordagens metodológicas no processo de levantamento e análise de dados, dentro do mesmo estudo, fornecendo uma compreensão mais completa do problema pesquisado, o que pode não acontecer utilizando apenas uma perspectiva de levantamento e análise de dados. Portanto, uma das vantagens para utilização do multimétodo é a superação das limitações encontradas tanto na abordagem qualitativa quanto na quantitativa.

Para a realização desse tipo de estudo, é preciso levar em consideração algumas características gerais levantadas por Creswell & Plano Clark (2011), sendo:

collects and analyzes persuasively and rigorously both qualitative and quantitative data (based on research questions); mixes (or integrates or links) the two forms of data concurrently by combining them (or merging them), sequentially by having one build on the other, or embedding one within the other; gives priority to one or to both forms of data (in terms of what the research emphasizes); uses these procedures in a single study or in multiple phases of a program of study; frames these procedures within philosophical

worldviews and theoretical lenses; and combines the procedures into specific research designs that direct the plan for conducting the study.<sup>4</sup> CRESWELL & PLANO CLARK, 2011, p. 5)

As características centrais levantadas por Creswell & Plano Clark (2011) se constituem como fundamentos centrais que caracterizam a evolução dos estudos que tomaram como base os métodos mistos ao longo do tempo. Para Gil (2021), existem situações específicas que justificam a realização de uma investigação científica com base em métodos misto, sendo:

1) quando uma única fonte de dados (quantitativa ou qualitativa) for insuficientes; 2) quando se percebe a necessidade de explicar os resultados iniciais de uma pesquisa quantitativa ou qualitativa; 3) quando existe uma necessidade de generalizar os achados exploratórios; 4) quando existe a necessidade de aperfeiçoar o estudo com um segundo método; 5) quando existe uma necessidade de empregar melhor uma postura teórica; 6) quando existe uma necessidade de entender um objetivo da pesquisa por meio de múltiplas fases. (GIL, 2021, p. 67)

Assim sendo, o multimétodo, apresenta-se como a abordagem mais completa para a condução deste estudo, sendo considerado que a utilização de apenas um dos métodos (qualitativo ou quantitativo) não seria suficiente para contemplar a problemática da pesquisa. Portanto, com essa opção de abordagem metodológica combinamos dados e técnicas qualitativos e quantitativos para, a partir dessa combinação, interpretar os achados que emergiram em campo. Paranhos et al (2016, p. 389) destaca que “tanto as técnicas quantitativas quanto as qualitativas têm potencialidades e limitações. Em geral, elas são utilizadas com propósitos distintos. A vantagem da integração consiste em retirar o melhor de cada uma para responder uma questão específica”.

De acordo com Small (2011), tem emergido duas tendências motivacionais relacionadas a aplicação dos métodos mistos. A primeira tendência refere-se à confirmação, que consiste em verificar se as descobertas derivadas de um tipo de instrumento de coleta se confirmam com os dados obtidos em outro tipo de instrumento. A segunda tendência refere-se a complementariedade, que tem como centralidade a combinação de diferentes tipos de dados

---

<sup>4</sup> Coleta e analisa, de forma persuasiva e rigorosa, tanto dados qualitativos quanto quantitativos (baseados em questões de pesquisa); Mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados simultaneamente, combinando-os (ou mesclando-os) sequencialmente por meio de uma construção ou embutindo um dentro do outro; Dá prioridade a uma ou ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); Usa esses procedimentos em um único estudo ou em várias fases de um programa de estudo; Enquadra esses procedimentos dentro de cosmovisões filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano de realização do estudo. (Tradução Nossa).

para compensar as fraquezas de cada instrumento de coleta utilizado na pesquisa. No entanto com base nos estudos de Sale et al (2002), Small (2011, p. 66) defende a ideia de que,

confirmation is a poor motivation of mixed data collection research, because different types of data produce inherently different types of knowledge and, thus, cannot be used to verify one another (Sale et al. 2002). From this perspective, when researchers claim to be confirming findings across different kinds of data collection, they may be accomplishing something altogether different<sup>5</sup>.

Partindo desse pressuposto, nesta pesquisa, não se pretendeu confirmar dados obtidos por diferentes instrumentos de coleta (qualitativos e quantitativos), porque tais instrumentos produziram dados distintos. Sendo assim, os achados em campo foram analisados tendo como base o princípio da complementariedade, sendo seu delineamento, sequencial exploratório, conforme os estudos de Gil (2021), que consiste na

[...] coleta e análise de dados quantitativos seguida pela coleta de dados qualitativos. É adotado com o propósito de utilizar dados qualitativos para auxiliar na interpretação dos resultados de um estudo primeiramente quantitativo. Sua utilização é recomendada quando o pesquisador percebe a necessidade de dados qualitativos para explicar resultados obtidos com dados quantitativos que se mostram discrepantes ou surpreendentes (GIL, 2021, p. 67).

Em síntese, reafirmamos nossas escolhas situando a presente pesquisa como exploratória, ancorada na abordagem multimétodo, que utilizou o estudo de caso único de enfoque holístico como método de pesquisa estruturada em três etapas sequencial de coleta de dados, a saber: Etapa de caráter exploratório, baseado na análise documental e revisão da literatura, seguindo do levantamento de dados quantitativos, através de um questionário *on-line*, em seguida, a obtenção de dados qualitativos, por meio do grupo focal *on-line*. Trataremos sobre as etapas de levantamento e análise de dados com mais detalhe nas seções seguintes.

## 2.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

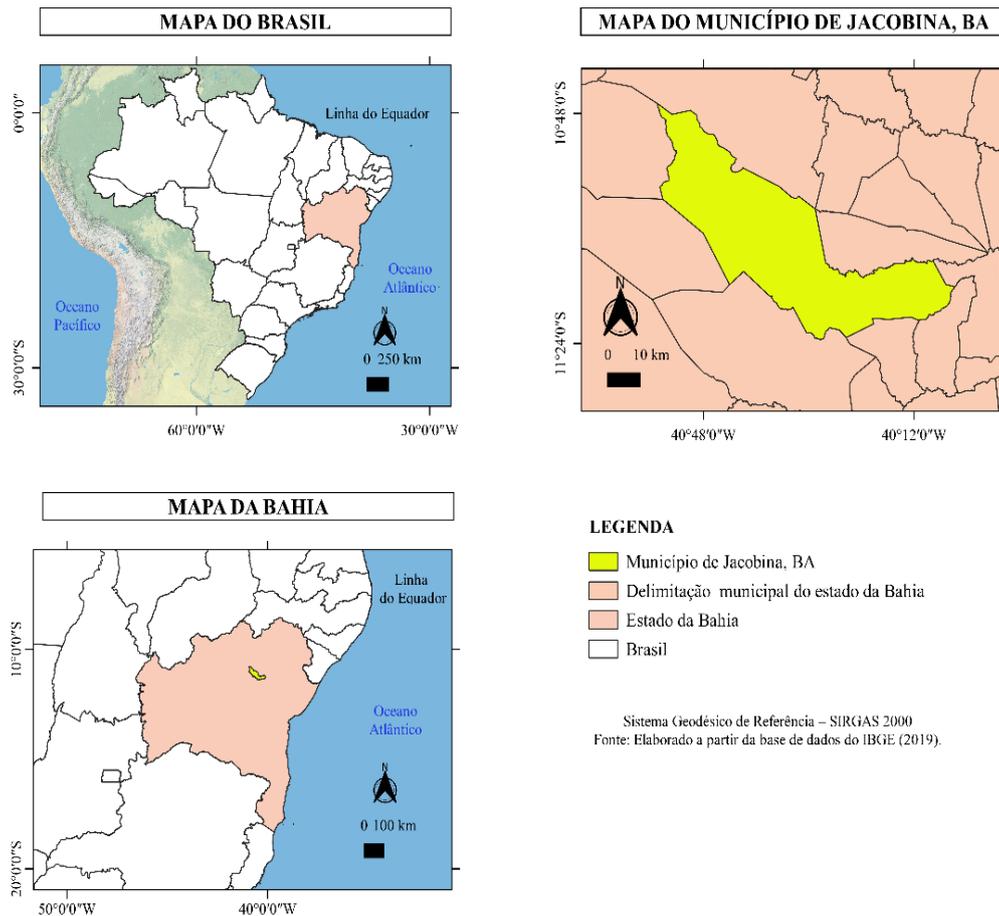
O contexto geográfico e sociocultural no qual a pesquisa foi realizada é a cidade de Jacobina, no Estado da Bahia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

---

<sup>5</sup> [...] a confirmação é uma falta de motivação da pesquisa de coleta de dados mista, porque diferentes tipos de dados produzem tipos de conhecimento inerentemente diferentes e, portanto, não pode ser usado para verificar um ao outro (Venda et al. 2002). Dessa perspectiva, quando os pesquisadores afirmam estar confirmando as descobertas em diferentes tipos de coleta de dados, eles podem estar realizando algo totalmente diferente. (Tradução nossa).

– IBGE (2021), a cidade está localizada no Centro Norte da Bahia, distante 330 km da capital baiana, e está inserida, de acordo com a atual regionalização administrativa do Estado da Bahia, no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, possuindo uma população estimada em 2021 de 80.749 habitantes.

**Figura 1 -Localização geográfica do lócus da pesquisa**



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, 2019.

De acordo com o censo escolar de 2021, o município de Jacobina conta com o quantitativo de 11.302 alunos matriculados, sendo que, desse quantitativo, 358 são considerados público-alvo da educação especial, isto é, apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação.

Segundo dados da secretaria Municipal de Educação (SEMEC), desse quantitativo, 211 estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado, serviço ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) presente em 12 das 49 escolas municipais.

O recorte deste estudo se limita às escolas municipais que atendem alunos público-alvo da educação especial e possui profissionais de apoio escolar/Mediador no seu quadro de funcionários, permanente ou temporário. Atualmente a rede municipal conta com o quantitativo de 65 profissionais de apoio escolar/mediador.

### 2.3 PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de vinte e dois profissionais de apoio escolar/mediador que atuam na rede municipal de educação de Jacobina envolvidos no processo de operacionalização da política de inclusão escolar para o Público-alvo da educação especial.

A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser profissional de apoio escolar/mediador; atuar com alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Jacobina-BA; e estar disposto a participar da investigação. Assim, foi utilizado como critério de exclusão: ser profissional de apoio escolar /mediador que atuem alunos com deficiência, mas, não concordar em participar da pesquisa.

### 2.4 DISPOSITIVOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

A escolha dos dispositivos de recolha de dados constitui-se como um ponto crucial para a realização de uma pesquisa e deve estar intrinsecamente ligada à sua natureza, ao problema a ser pesquisado e às informações que se precisa obter com o estudo (KOCHE, 2011).

Nesse sentido, o estudo foi dividido em três etapas, sendo que inicialmente realizamos a análise documental, seguida da revisão sistemática da literatura produzida sobre o objeto em estudo. De acordo com Vieira (2010, p. 95) a etapa de levantamento e análise de documentos é importante porque, “[...] consiste em extrair informações de documentos impressos ou eletrônicos e trabalhá-las, com o objetivo de enriquecer a argumentação no trabalho”. Assim sendo, realizamos, uma análise da legislação educacional brasileira, a exemplo da: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), entre outras. A análise desses documentos teve o intuito de destacar o respaldo legal para atuação do profissional de apoio escolar (PAE) e as ambiguidades presentes na terminologia utilizada designar a atuação desse profissional.

Além disso, analisamos o conjunto de normativas legais do município de Jacobina que amparam a inclusão escolar no sistema municipal de educação. Entre os documentos analisados estão: a Lei Orgânica municipal; o Plano Municipal de Educação (PME); o Referencial Curricular de Jacobina (RCJ); a Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, que cria os cargos públicos para função de profissionais de apoio escolar e faz alterações nos planos de cargos e carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina; o Regimento escolar unificado das unidades escolares integrantes do sistema público municipal de ensino de Jacobina; e o Regimento interno das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A revisão da literatura, parte integrante da primeira etapa do estudo, está intrinsicamente relacionada a etapa de levantamento e análise documental, uma vez que, apresenta o mapeamento das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado, a partir da base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Essa etapa teve como objetivo revisar as principais pesquisas sobre o PAE, utilizando como descritores as nomenclaturas que emergiram na análise documental do município. Koche (2011) destaca que,

[...] a forma mais fecunda para se obter conhecimento é através da revisão da literatura pertinente ao tema que se propõe investigar. O objetivo da revisão da literatura é o de aumentar o acervo de informações e de conhecimentos do investigador com as contribuições teóricas já produzidas pela ciência para que, sustentando-se em alicerces de conhecimentos mais sólidos, possa tratar o seu objeto de investigação de forma mais segura. (KOCHE, 2011, p. 131)

Dessa maneira, tanto o levantamento documental em nível nacional e municipal, quanto a revisão sistemática da literatura, contribuíram para tornar possível a percepção das lacunas sobre o objeto em estudo relacionadas principalmente às configurações distintas da organização do apoio escolar decorrentes das ambiguidades da legislação educacional. Esse momento inicial da investigação também contribuiu para a construção da base teórica utilizada para o tratamento dos dados obtidos em campo.

O levantamento de dados em campo constituiu-se como as etapas dois e três do estudo, sendo a etapa dois a aplicação do questionário *on-line* para os profissionais de apoio escolar/mediador da rede Municipal de Educação de Jacobina que se voluntariaram em participar da pesquisa, e a terceira, a realização de dois grupos focais *on-line*, conforme explicitado no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1 - Planejamento para coleta de dados conforme os objetivos**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>INSTRUMENTOS DE COLETA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
Caracterizar o perfil dos profissionais de apoio escolar/mediador na rede municipal de Jacobina.	Questionário on-line Análise documental	Profissionais de apoio escolar/mediador
Identificar as atividades desenvolvidas e os desafios vivenciados pelos profissionais de apoio escolar/mediador na rede municipal de Jacobina.	Questionário on-line e grupo focal Análise documental	Profissionais de apoio escolar/mediador
Analisar como as práticas dos profissionais de apoio escolar/mediador influenciam na operacionalização da política nacional de educação especial no município de Jacobina	Grupo focal	Profissionais de apoio escolar/mediador que responderam ao questionário on-line
Elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, uma minuta de resolução que possa subsidiar a organização da rede de apoio para a inclusão escolar no município de Jacobina.	Dados da pesquisa	Pesquisador

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Conforme o quadro acima, o questionário *on-line*, foi aplicado para traçar o perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa, além de identificar as atividades desenvolvidas e os desafios vivenciados pelos profissionais de apoio escolar/mediador no exercício de suas atividades profissionais. Para a elaboração do questionário, definimos duas categorias de perguntas sendo a primeira, perfil social e acadêmico, com perguntas voltadas a formação e faixa etária; e a segunda categoria, com perguntas voltadas a atuação profissional. O questionário foi enviado por E-mail para aproximadamente 37 profissionais de apoio escolar, obtendo a aderência de 22 participantes.

De acordo com Gil (2021, p. 137), o questionário pode ser definido como uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. Dentre as vantagens para utilização desse dispositivo, o referido autor destaca: a possibilidade de obter a aderência de um maior número de participantes, mesmo que estejam dispersos em uma área geográfica muito extensa; redução de gastos, uma vez que não exige a presença do pesquisador e de treinamento específico; flexibilidade na resposta, pois pode ser respondido em qualquer hora e lugar; não exposição dos participantes a influências de opiniões do pesquisador, além de, garantir o anonimato dos participantes, fator imprescindível em pesquisas que envolvem seres humanos, uma vez que é necessário respeitar as normas e resoluções estabelecidas pelo

Conselho Nacional de Saúde, garantindo o bem-estar e a integridade dos envolvidos na pesquisa.

No entanto, o uso dessa técnica apresenta também algumas limitações que precisam ser observadas. Gil (2021) afirma que na utilização de questionários numa pesquisa pode ocorrer: a exclusão de pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; a impossibilidade de auxílio ao participante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; a insegurança de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; o envolvimento de um número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado.

Portanto, tendo como base que na presente pesquisa, o questionário foi aplicado a 22 profissionais de apoio escolar/mediador da rede municipal de Jacobina-BA, e se constituiu como um instrumento de grande valia para alcançar os objetivos da pesquisa, já que além de otimizar o tempo na etapa de recolha de dados, oportunizou uma compreensão ampliada do objeto de investigação. É importante enfatizar que antes da aplicação do questionário com os participantes do estudo o questionário foi pré-testado, com a finalidade de evidenciar possíveis falhas no instrumento.

Outro dispositivo para recolha de dados foi o grupo focal (GF), com o objetivo analisar como as práticas dos profissionais de apoio escolar/mediador influenciam na operacionalização da política de educação especial no município de Jacobina. O convite para participação do grupo focal foi realizando também por E-mail, juntamente com um *link* de um grupo formado no WhatsApp para reunir todos os participantes que se voluntariassem em participar da segunda etapa de recolha de dados, essa ação foi necessária para, em comum acordo com os participantes, escolher o dia e horário em que todos pudessem participar do encontro no formato *on-line*, através de uma plataforma de videoconferência e reuniões, comumente utilizada no meio digital.

Inicialmente, o planejamento da pesquisa previa a seleção dos profissionais para participar em grupos focais distintos, sendo que um seria formado por profissionais de apoio escolar/mediador que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e outro grupo com profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental, por entender

que existem especificidades entre as etapas de ensino que impactam no trabalho realizado pelos PAE/mediador. Entretanto, tivemos a aderência de dez participantes nessa etapa do estudo e, diante das demandas de horário dos participantes, não conseguimos reuni-los por segmento de atuação, ficando organizado da seguinte forma:

**Quadro 2 -Organização dos GFs**

GF	Participantes	Data	Temática
1	3 PAEs da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e finais)	19/09/2022	Estudo de caso 1
2	6 PAEs da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e finais)	23/09/2022	Estudo de caso 2

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

A escolha do grupo focal como dispositivo de recolha de dados justifica-se com o propósito de obter dados de caráter qualitativo em profundidade, uma vez que somente o questionário *on-line* não atenderia todos os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, o GF tem a função de complementaridade na geração de dados, para um maior aprofundamento do fenômeno investigado.

De acordo com Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Comparado a outros dispositivos como o questionário, o GF “permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou representações que conduzem a resposta” (GATTI, 2005, p.10). Portanto, entendemos que o grupo focal se desenha como um instrumento que atende aos objetivos proposto para esta pesquisa, se constituído como elemento potencializador e de aprofundamento das questões que foram previamente levantadas pelo questionário *on-line*.

Na presente investigação o grupo focal foi realizado no formato *on-line* por diversos fatores, dentre eles: a necessidade de resguardar a segurança e integridade da saúde dos participantes, já que estávamos convivendo ainda em contexto de emergência em saúde pública, devido a pandemia da Covid-19; a disponibilidade de tempo dos participantes, visto que trabalham durante o turno matutino e vespertino, integralmente; a possibilidade de realizar a gravação dos encontros, obtendo maior clareza na transcrição dos dados; o custo benefício,

tendo em vista que dentro do espaço virtual não seria necessário o deslocamento para realização da atividade, dentre outros.

Como estratégia de enriquecimento, durante a recolha dos dados recorreremos também ao diário de campo, construído a partir das experiências do componente curricular Prática Profissional Docente, atividade obrigatória no âmbito do programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Segundo a resolução PPGECID/UFRB N° 01/2022, a Prática Profissional Docente deve ser desenvolvida em consonância com a linha de pesquisa do curso e com o projeto de pesquisa desenvolvido pelo Mestrando.

Nesse sentido, a proposta de atividades desenvolvidas no curso do componente curricular Prática Profissional Docente buscou estabelecer aproximações com os sujeitos participantes da pesquisa, com o objetivo de analisar as práticas de inclusão realizada por professores e profissionais de apoio escolar na educação básica. Essa experiência, registrada em diário de bordo, como requisito parcial de avaliação do componente curricular citado, serviu para a elaboração dos estudos de caso, baseados da realidade do município, para serem analisados no grupo focal *on-line*.

O primeiro encontro de GF foi realizado no dia 19 de setembro de 2022, as 19 horas, com a participação de três PAE/mediador. Alguns colaboradores não puderam participar devido outros compromissos no turno e horário agendado e justificaram a ausência no grupo do WhatsApp. Inicialmente o grupo teve muita dificuldade em definir um dia e horário para a realização do grupo focal *on-line*, devido a maioria trabalhar durante os turnos diurno e estudarem no noturno. Em vista dessa condição, não conseguimos reunir todos os dez participantes que sinalizaram interesse em partir dessa etapa do estudo.

No primeiro encontro, com três PAE/mediador, após a apresentação dos objetivos da pesquisa e do grupo focal, e da metodologia que seria adotada na condução desse instrumento de recolha de dados, foi confirmada a anuência de todos os colaboradores na participação neste momento da investigação. Nesse encontro foram também combinadas a data e horário para realização de um encontro posterior. A discussão do primeiro encontro foi suscitada pelo seguinte caso:

### **Quadro 3 -Grupo focal on-line – estudo de caso 1**

<b>CASO 1 – BAIXA-VISÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>
Há 1 ano, comecei a mediar uma estudante com baixa visão e deficiência intelectual, ela tem 8 anos, mora em um bairro próximo da escola e está cursando o 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, numa turma de aproximadamente 25 alunos. É comunicativa e gosta de participar das atividades que são propostas, mas, muitas vezes, as intervenções acontecem com conteúdo

que não se encaixam na aula ministrada pela professora, já que a estudante não consegue acompanhar a turma. Assim, eu mesmo realizo as atividades diferenciadas, adapto os materiais, realizo as atividades “para casa”, acompanho todo o processo de aprendizagem. A professora geralmente dá atenção para os outros alunos da turma e deixa as atividades dela para eu cuidar, assim conseguimos realizar um trabalho em sala de aula. Aqui na escola temos muitas dificuldades, principalmente relacionado a falta de material, e as professoras do AEE não compartilha os materiais que são trabalhados nos atendimentos, nesse sentido, eu sempre elaboro alguma coisa, trago de casa para ajudar na aprendizagem da minha aluna. A professora sempre se queixa que não tem formação, eu também não, estamos juntas nesse processo, uma apoiando a outra. Porém, percebo que muitas das atribuições do professor são colocadas para eu executar, por exemplo, as adaptações das atividades e elaboração de materiais para utilização em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Após a leitura do caso, houve uma interação muito positiva entre os participantes já que compartilhavam de situações, angústias, desafios comuns, emergindo experiências que enriqueceram o debate e o diálogo entre os participantes. O encontro teve a duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, favorecendo alcançar o objetivo proposto para essa ação da pesquisa.

O segundo encontro foi realizado no dia 23 de setembro de 2022, com a participação de seis PAE/mediador, dentre estes, três já tinha participado do primeiro encontro. Nesse encontro, foram apresentados, mais uma vez, os objetivos da pesquisa e do grupo focal, e a metodologia que seria adotada na condução desse instrumento de coleta de dados. Após a confirmação da anuência na participação desta etapa da pesquisa, foi apresentada a seguinte situação a ser analisada:

#### **Quadro 4 - Grupo focal on-line – estudo de caso 2**

##### **Caso 2 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Há 6 meses, comecei a mediar um estudante com transtorno do espectro autista (TEA), ele se chama Theo e apresenta nível 2 de suporte, não verbaliza completamente, fala apenas algumas palavras soltas, tem 15 anos e está cursando o 7º ano dos anos finais do ensino fundamental, turma de aproximadamente 30 alunos, ele mora em um bairro próximo da escola e dificilmente falta as aulas regular e atendimento educacional especializado, no contraturno da escola. No que diz respeito a aprendizagem, ainda não é alfabetizado, reconhece apenas alguns números e letras do alfabeto.

Hoje temos aula de Inglês, Matemática e História, na primeira aula, a professora de inglês planejou uma atividade sobre “festejos juninos”, porém Theo não consegue realizar, já que a atividade não foi adaptada ao seu nível de aprendizagem. Como não tive acesso previamente ao planejamento da professora, direionei ele para uma atividade de pintura, já que ele precisava fazer alguma coisa. Conversando com a professora sobre a necessidade de adaptação, ela justifica que não tem tempo e nem formação para realizar esse trabalho e propõe que na próxima aula eu mesmo tente planejar alguma coisa para Theo.

Na aula de matemática e História os professores também não planejaram nenhuma ação didática para Theo, ele apenas estava ali comigo, na sala de aula. Algumas vezes eu mesmo faço alguma atividade no caderno, mas sem nenhuma ligação com o conteúdo que os professores ministram na sala de aula, já que o planejamento não é disponibilizado previamente.

Elaborado pelo pesquisador, 2022.

A realização do grupo focal no formato *on-line* teve como referência o trabalho de Medeiros (2018), que apresenta uma proposta de ressignificação do modelo convencional de grupo focal apresentado por Gatti (2005). Dentre as vantagens destacadas pela autora estão: (i) baixo custo, pois não necessita de deslocamento, nem materiais; (ii) maior possibilidade de interações, pois muitas pessoas preferem o instrumento virtual do que o momento presencial, devido a possíveis inibições; (iii) maior disponibilidade de horário dos participantes e a convivência, pois o/a pesquisador/e o(a)s participantes não precisam se deslocar para outro local específico; Portanto, acreditamos que, diante das circunstâncias apresentada em campo, a realização do grupo focal *on-line*, favoreceu de forma significativa a condução do estudo em questão.

Todavia, Medeiros (2018) enfatiza que a proposta de ressignificação do grupo focal convencional, apresenta também alguns implicações que podem impactar o andamento da pesquisa, a saber: (i) a taxa de participação dos membros do grupo pode ser menor que o grupo focal presencial; (ii) necessidade de destacar as questões a serem debatidas e sempre realimentando o grupo para evitar a dispersão; (iii) existência de duas variáveis de difícil controle: o tempo e o volume de respostas dos membros do grupo, o que pode prejudicar o fluxo da discussão; (iv) possibilidade de dispersão do grupo, se o moderador não conduzir as discussões devidamente, sendo o desafio fazer com que os participantes se concentrem em uma pergunta ou tópico e o esgotem antes de prosseguir na discussão; (v) o moderador deve estar atento às situações em que o participante apenas respondeu a: ‘sim’, ‘não’, ‘concordo’, estimulando para que o participante detalhe a sua resposta. Além das questões apresentadas por Medeiros (2018), podemos acrescentar também as possíveis quebra de sigilo, invasão de privacidade, exposição de dados, em função das limitações das tecnologias digitais utilizadas na condução do grupo focal. Nesse sentido, o pesquisador ao recolher dados dentro desse formato digital, precisa buscar um rigor ainda maior, para resguardar o anonimato e sigilo das informações coletadas.

Diante da necessidade do grupo em estender as discussões para outros espaços, tivemos a ideia de realizar o grupo focal de forma assíncrona, levando a discussão para um grupo do

WhatsApp formado com a anuência dos participantes que se dispuseram a colaborar com esse momento da investigação, isso contemplaria também os outros participantes que não puderam estar presente no encontro síncrono. Portanto, o aplicativo de comunicação WhatsApp foi adotado também como instrumento de recolha de dados. Para organizar a operacionalização desse novo dispositivo, realizamos o planejamento disposto no Quadro a seguir.

**Quadro 5 - Planejamento do grupo focal assíncrono**

<b>Tema</b>	Práticas dos profissionais de apoio escolar
<b>Período</b>	12.09.2022 a 26.09.2022
<b>Objetivos a ser alcançado</b>	Analisar como as práticas dos profissionais de apoio escolar/mediador influenciam na operacionalização da política nacional de educação especial no município de Jacobina.
<b>Participantes</b>	Profissionais de apoio escolar/mediador que sinalizaram interesse em participar da 2 etapa da pesquisa.
<b>Desenvolvimento</b>	<p>1 - O grupo funcionará dentro do período de 15 dias para realização das discussões.</p> <p>2 - O Pesquisador realizará semanalmente postagens dos elementos disparadores das discussões, seja no formato escrito, imagético, ou em áudios, acompanhado de uma pergunta ou reflexão do tema para suscitar a participação dos profissionais de apoio escolar/Mediador.</p> <p>3 - As postagens acontecerão em qualquer dia da semana, exceto nos fins de semana. No entanto, nesse período poderão ocorrer comentários entre os participantes.</p> <p>4 - Cada participante deverá, dentro de suas possibilidades e disponibilidade, fazer postagens/comentários sobre o tema ou sobre os outros comentários dos colegas;</p> <p>5 - Os participantes que se sentirem confortáveis em gravar áudio poderão utilizar desse recurso.</p>

Fonte: Adaptado de Medeiros, 2018.

A aderência desse novo dispositivo aconteceu diante da necessidade do grupo em estabelecer um canal de comunicação que pudessem participar em qualquer hora, sem precisar estar reunidos no mesmo espaço, mas que favorecesse a troca, o diálogo entre os participantes. Assim sendo, os resultados obtidos através da análise das discussões contribuíram como mais um instrumento de complementariedade e enriquecimento dos dados da pesquisa. As discussões do grupo partiram de dois textos, produzidos pelo Instituto Rodrigo Mendes, que tratam sobre a importância do profissional de apoio escolar no processo de inclusão educacional, bem como das fragilidades e potencialidades da presença desse profissional na sala de aula regular, a partir da perspectiva de uma pessoa com deficiência.

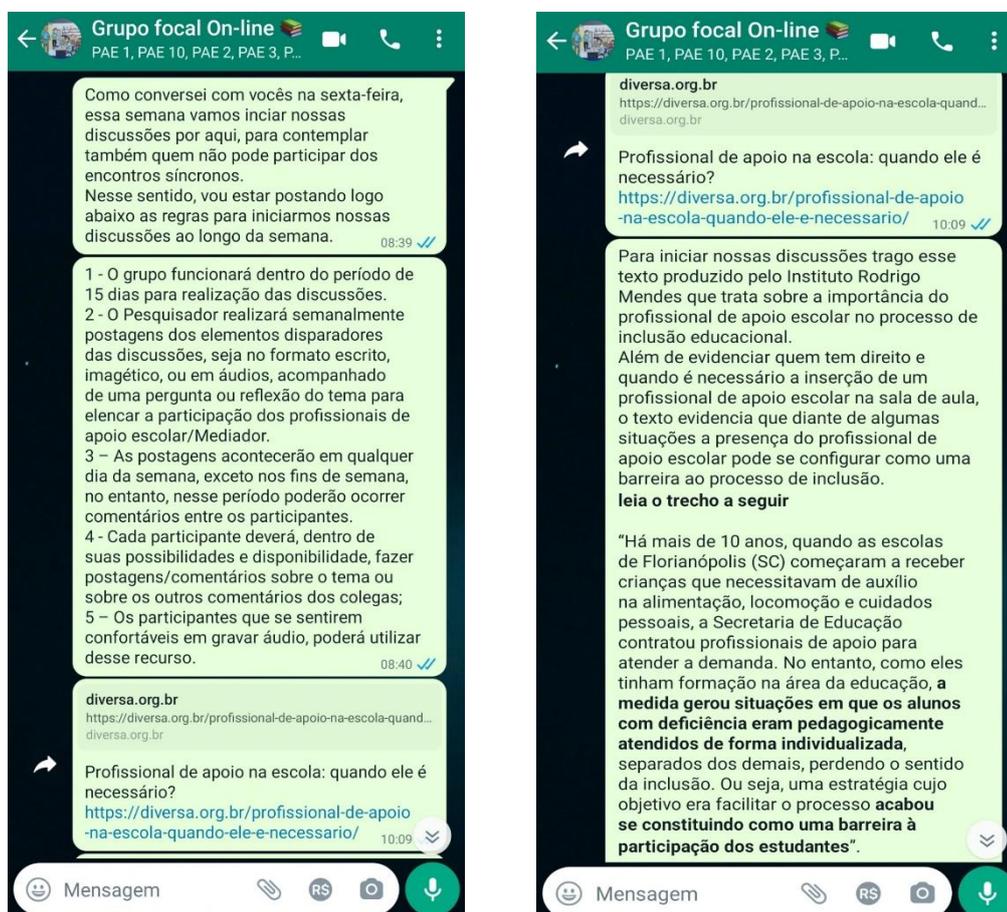
Quadro 6 - Postagens do grupo focal assíncrono

Postagem	Atividade proposta
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Dia __/__/__</p> <p>Tema: Profissional de apoio na escola: quando ele é necessário?</p> <p style="text-align: center;">Referência:  <a href="https://diversa.org.br/profissional-de-apoio-na-escola-quando-ele-e-necessario/">https://diversa.org.br/profissional-de-apoio-na-escola-quando-ele-e-necessario/</a></p>	<p>Interlocução inicial do Pesquisador:          Para iniciar nossas discussões trago esse texto produzido pelo Instituto Rodrigo Mendes que trata sobre a importância do profissional de apoio escolar no processo de inclusão educacional.          Além de evidenciar quem tem direito e quando é necessário a inserção de um profissional de apoio escolar na sala de aula, o texto evidencia que diante de algumas situações a presença do profissional de apoio escolar pode se configurar como uma barreira ao processo de inclusão.          *leia o trecho a seguir*</p> <p>Texto base:          “Há mais de 10 anos, quando as escolas de Florianópolis (SC) começaram a receber crianças que necessitavam de auxílio na alimentação, locomoção e cuidados pessoais, a Secretaria de Educação contratou profissionais de apoio para atender a demanda. No entanto, como eles tinham formação na área da educação, *a medida gerou situações em que os alunos com deficiência eram pedagogicamente atendidos de forma individualizada*, separados dos demais, perdendo o sentido da inclusão. Ou seja, uma estratégia cujo objetivo era facilitar o processo *acabou se constituindo como uma barreira à participação dos estudantes*”.</p> <p>Proposta para discussão:          Diante da situação relatada e tomando como base a sua prática cotidiana como vocês avaliam a designação de um profissional de apoio escolar para auxiliar o aluno público-alvo da educação especial? Você acha que toda criança precisa de um mediador?</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Dia __/__/__</p> <p>Tema: Profissional de apoio na escola: equilíbrio entre apoio, autonomia e afastamento na educação inclusiva</p> <p style="text-align: center;">Referência:  <a href="https://diversa.org.br/artigos/o-equilibrio-entre-apoio-autonomia-afastamento-educacao-inclusiva/">https://diversa.org.br/artigos/o-equilibrio-entre-apoio-autonomia-afastamento-educacao-inclusiva/</a></p>	<p>Interlocução inicial do Pesquisador:          Olá pessoal!          Para iniciar nossas discussões dessa semana trago novamente outro texto produzido pelo Instituto Rodrigo Mendes que trata sobre o equilíbrio entre apoio, autonomia e afastamento na educação inclusiva. O texto traz um relato de um aluno com deficiência que teve como apoio para sua aprendizagem na sala de aula comum a presença de um profissional de apoio escolar.          *leia o trecho a seguir*</p> <p>Texto base:          No meu primeiro ano de volta à classe comum, fui acompanhado por uma profissional de apoio. Ela lia o que o professor escrevia no quadro e me ajudava com papéis. Com um adulto sempre próximo a mim, entretanto, os outros estudantes se sentiam relutantes em se aproximar. O docente também se eximia de fazer esforços para flexibilizar suas lições para minhas necessidades específicas. Ao invés dele, por exemplo, ler em voz alta o que escrevia na lousa, ele dependia de minha assistente para fazê-lo. Ao mesmo tempo, outros alunos não sentiam necessidade de me incorporar em</p>

	<p>seus grupos, porque eu tinha minha própria “parceira” permanente. [...] Durante esse tempo, senti-me envergonhado de ter uma assistente na classe e, por mais que ela ajudasse, eu não a queria presente. Essa é uma sensação comum entre outros estudantes com deficiência com quem conversei. Como se vê, é possível ter uma escola “inclusiva” que, ainda assim, isola os alunos, como resultado do excesso de apoio.</p> <p>Proposta para discussão: Diante da situação relatada e tomando como base a sua prática cotidiana, você vivencia ou já vivenciou situação como essa? Como se dá a relação do aluno que você acompanha com os outros colegas?</p>
--	--

Fonte: Elaboração do Pesquisador, 2022.

Figura 2 - Grupo focal assíncrono – WhatsApp



Fonte: Dados do pesquisador, 2022.

Mesmo garantido um espaço em que todos pudessem participar e expressar sua opinião, diante das questões apresentadas, não tivemos a aderência dos dez participantes que se voluntariaram a participar da segunda etapa da pesquisa. Algumas das hipóteses que temos é que não participaram por: (i) conta do tempo, haja visto que têm uma rotina intensa de trabalho

e estudo; (ii) inibição em expressar suas vivências com colegas de trabalho, em virtude do instrumento adotado não garantir o anonimato total do participante, como é o caso da entrevista em que o participante mantém o contato apenas com o pesquisador, dentre outros possíveis fatores. Entretanto, mesmo diante dessas questões, houve a participação dos seis participantes das discussões no momento síncrono, possibilitando maior enriquecimento dos dados, através da triangulação dos diversos instrumentos adotados na pesquisa.

## 2.5 DISPOSITIVOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

O estudo se fundamenta como um estudo de caso único de enfoque holístico que necessita de múltiplos procedimentos de coleta e análise de dados, permitindo o aprofundamento e compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido, a análise dos dados teve como princípio a triangulação metodológica, que de acordo com Gil (2021, p. 184),

[...] consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa. Assim, quando é obtido informações de três ou diferentes fontes e pelo menos duas delas mostram convergência, o pesquisador percebe que os resultados podem ser corroborados. Se, porém, as informações se mostrarem totalmente divergentes, o pesquisador se decidirá pela rejeição da explicação ou pela necessidade de obtenção de informações adicionais. Por essa razão é que Yin (2014) insiste na necessidade de múltiplas fontes de evidências para fundamentar os estudos de caso.

Por conseguinte, o presente estudo está estruturado em duas etapas de análise de dados, sendo a **primeira etapa** de caráter exploratório, baseada tanto na análise documental do conjunto de leis e normativas da educação brasileira, com ênfase para as políticas educacionais que tratam sobre a inclusão educacional, quanto na revisão da literatura, a partir da produção científica em nível de mestrado e doutorado sobre a temática em questão. Nessa etapa da pesquisa as análises são descritiva-analítica, sustentada na sistematização dos documentos e textos analisados.

A **segunda etapa** derivou da análise dos dados quantitativos (questionário *On-line*) e dos grupos focais *on-line*, síncrono e assíncrono. Nessa etapa de análise de dados, realizamos a sequência exposta na Figura 3, a seguir.

**Figura 3 - Etapas da análise de dados**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Para fins de organização e tratamento dos dados, baseamos na proposta de análise temática, apresentada por Braun, Clarke (2006), compreendida como um método utilizado para identificação e análise de padrões (temas) dentro dos dados. Essa proposta se configura como “[...] uma abordagem flexível que pode ser usada por uma variedade de epistemologias e questões de pesquisa” (BRAUN; CLARKE, 2006, p, 28, tradução nossa), posta como uma abordagem independente de teoria e epistemologia, podendo ser aplicada em diferentes abordagens teóricas-metodológicas.

Esse tipo de método de análise é posto na literatura científica como um método analítico-qualitativo amplamente utilizado, mais pouco conhecido, haja visto que, algumas das suas fases são semelhantes com outros métodos de pesquisa. Entretanto, observamos que o campo da psicologia tem explorado consideravelmente essa perspectiva de análise de dados, fazendo com que sejam difundidos os pressupostos estabelecidos para o método (BRAUN, CLARKE, 2006).

A análise envolve um constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados, pelos extratos codificados que você está analisando, e pela análise deles que você está produzindo. A escrita é uma *parte* integral da análise, não algo que apenas ocorre no final, como acontece com as análises estatísticas. Portanto, a escrita deve começar na fase inicial, com a anotação de ideias e esquemas de codificação potenciais, e continuar através do processo inteiro de codificação/análise. (BRAUN, CLARKE, 2006, p, 12, tradução nossa).

Para a operacionalização desses dispositivos diante dos dados, é necessário seguir alguns preceitos básicos elencados por Braun e Clarke (2006) e sistematizados em seis fases flexíveis, não lineares, que permitem (re)construção e (re)condução ao longo do tempo da análise.

**Quadro 7 - Estágios no processo de análise dos dados**

<b>Estágios</b>	<b>Descrição do processo</b>
Familiarizando-se com os dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
Buscando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
Produzindo relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: adaptado de Braun e Clarke, 2006.

Mesmo compreendendo que as fases propostas por Braun e Clarke (2006) são flexíveis e não lineares, optou-se nessa pesquisa em segui-la conforme apresenta-se no quadro acima.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi desenvolvida em conformidade com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre investigações envolvendo seres humanos e da proteção às pessoas/participantes. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2019, p. 27), as pesquisas em educação devem ser orientadas através dos seguintes princípios: a) dignidade da pessoa humana que implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes,

compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e) responsabilidade social.

Desse modo, a presente pesquisa buscou preservar o direito ao anonimato dos participantes que manifestaram a sua anuência em participar do estudo, não sendo possível identificá-los. Por conta disso, na análise dos dados será utilizado pseudônimo como alternativa ao seu nome real. Outro aspecto observado é o compromisso com o sigilo e uso das informações coletadas, sendo esclarecido aos sujeitos participantes que os dados coletados são destinados apenas à condução do estudo em questão e utilizados em trabalhos científicos publicados e apresentados em congresso, simpósios, eventos, interno ou externo a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com a finalidade de divulgação científica, não sendo usados para outros fins.

A pesquisa buscou ainda, respeitar o consentimento e a liberdade dos sujeitos em participar, recusar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo, uma vez que sua participação foi voluntária conforme termos estabelecidos do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C).

Outro compromisso do pesquisador com o estudo foi abolir a abordagem de plágio, buscando sempre preservar os direitos de propriedade intelectual dos autores e teóricos citados no trabalho, garantindo a originalidade e qualidade da produção científica em questão. Partindo dessas afirmações, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através da Plataforma Brasil, tendo o parecer consubstanciado de aprovação por meio do processo de número 57118022.7.0000.0056.

## 2.7 PROPOSTA DE PRODUTO

Os cursos de Mestrados Profissionais assumem a responsabilidade de problematizar questões da realidade investigada e apresentar, ao final do percurso acadêmico, um produto oriundo da pesquisa, conforme consta na Portaria nº 389/2017, que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*,

Art. 2º São objetivos do mestrado e doutorado profissional: [...] III - promover a articulação integrada da formação profissional com

entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados (BRASIL, 2017, p.1).

Nesse sentido, o produto derivado da investigação deve estar intrinsecamente relacionado com a transformação da realidade social na qual a pesquisa foi realizada, além de possibilitar impacto da cultura institucional de forma que os sujeitos da pesquisa possam contribuir com o processo de mudança, que acreditamos seja possível acontecer.

Assim, como produto desta investigação, disponibilizamos para o poder público, a partir dos resultados da pesquisa, uma minuta de resolução, com vistas a subsidiar a organização da rede de apoio para a inclusão escolar em âmbito municipal. A proposta de construção desse produto surgiu a partir da realização da primeira fase da pesquisa (análise documental e revisão sistemática da literatura), a qual evidenciou que os marcos legais, em nível nacional e municipal, ao se referir a garantia de redes de apoio na escola para operacionalização da política de inclusão escolar, apresenta ambiguidades conceituais, políticas e práticas, configurando um contexto de contradições, conflitos, ausências e, conseqüentemente, precarização do trabalho dos profissionais de apoio escolar/mediador, sujeitos participantes da referida pesquisa.

Portanto, a minuta de resolução propõe a (re)organização da rede de apoio do município no qual foi realizado o estudo, estando fundamentada em dispositivos legais, em nível nacional, estadual e municipal; bem como na contribuição dos participantes da pesquisa, escutados por intermédio dos instrumentos de recolha de dados; e na literatura científica produzida sobre o tema. Essa Minuta foi apresentada ao Conselho Municipal de Educação (CME), através de encontro coletivo entre conselheiros, pesquisador e orientadora da pesquisa, com vistas a submetê-la a apreciação e firmar compromissos de encaminhamentos. Pretendemos com essa proposta instituir um espaço de discussão no Conselho Municipal de Educação, levando em consideração sua função normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora das demandas educacionais, sobre a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política municipal de inclusão.

Acredita-se que através dos dados que emergirem nesta pesquisa, a construção da minuta de resolução, além de possibilitar caminhos para resolução de problemas que já foram pontuados em outras realidades, contribuirá no aperfeiçoamento da legislação municipal sobre inclusão escolar.

### 3 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: ENTRE O RESPALDO LEGAL E AS AMBIGUIDADES CONCEITUAIS

Neste capítulo, abordamos sobre as políticas de inclusão escolar, buscando destacar, a partir dos documentos oficiais, o respaldo legal para atuação do profissional de apoio escolar/mediador e as ambiguidades presentes na terminologia utilizada na legislação brasileira e na literatura para designar a atuação desse profissional.

#### 3.1 O PARADIGMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: PANORAMA HISTÓRICO

O processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, é marcado por desafios, contradições, disputas e conquistas, e tem exigido da escola mudanças em sua cultura e práticas. No Brasil, a proposta de inclusão está amparada nas políticas educacionais, e têm a intenção de garantir os direitos fundamentais expressos na Constituição Federal de 1988 e nos acordos políticos-normativos no âmbito internacional, dos quais o Brasil é signatário. Tais políticas fazem parte de um processo de construção social, liderado pelos movimentos sociais da sociedade civil organizada, voltados para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com Figueiredo (2008), para que a escola se torne um espaço inclusivo de respeito e atenção às diversidades, é necessário que haja o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. A escola nesse processo,

[...] deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir a todos, aqueles com necessidades educacionais especiais, e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. (FIGUEIREDO, 2008, p.3)

Embora se compreenda que a inclusão escolar envolve a defesa do direito de todos à educação escolar comum, a legislação brasileira define, no caso da educação especial, um público-alvo para o qual se destina, sendo pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

Mendes (2006), no trabalho intitulado “A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil”, destaca que nos últimos trinta anos tem emergido debates em torno do paradigma da inclusão escolar, o que tem provocado avanços em termos das políticas educacionais com a

intenção de romper com a lógica da exclusão e homogeneização nos espaços de escolarização, tendo como basilar o reconhecimento da diferença e o direito de todos a um espaço inclusivo, acessível e de qualidade. Essa evolução e qualificação dos discursos e nas políticas públicas na contemporaneidade, é decorrente do movimento de inclusão escolar que surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1980 e que, por força da influência cultural que exercem no mundo, passou a ser disseminada, contrapondo aos países europeus que ainda, na época, estavam sob influência do paradigma da integração escolar (MENDES, 2006).

O paradigma da inclusão escolar está alicerçado nos discursos jurídicos, filosóficos e sociológicos de garantia de direitos políticos, econômicos, civis, sociais e culturais que se desdobraram nos pressupostos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) de 1948. Esse documento, além de garantir norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, se constitui como base filosófica de constituições de vários países democráticos, inclusive do Brasil.

No que se refere a educação, traz como um dos seus fundamentos no artigo 26, a educação como um direito humano universal, tencionando vários movimentos globais que começaram a reivindicar a educação como um processo humano, histórico-social ao qual todos devem ter acesso, devendo ser garantidas as condições essenciais para a efetivação e permanência no espaço educativo.

Nesse processo, as pessoas com deficiência que desde o século XIX estavam fora da escola comum, custodiadas em instituições asilares e manicomiais, sob o pretexto de que nesses ambientes estariam sendo bem cuidadas e protegidas da sociedade, começaram a ter garantido, parcialmente, o direito a educação. Entende-se essa garantia como parcial, uma vez que, esse processo inicialmente aconteceu em classes especiais nas escolas regulares, alternativa que surgiu diante da insuficiência da escola em atender as demandas desse público em conjunto com os alunos sem deficiência (MENDES, 2006).

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados (MENDES, 2006, p. 387-388).

Diante dos avanços da sociedade e da emergência dos debates mundiais após o contexto pós-segunda Guerra Mundial, no qual eram defendidos os princípios de paz, justiça, liberdade e igualdade, a educação da pessoa com deficiência capitaneada, até então, pelo sistema paralelo ao sistema educacional formal, começou a ser defendida diante dos avanços das ciências que reverberou em argumentos lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais para a inserção dessas pessoas nos espaços educacionais (MENDES, 2006).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006, p. 388).

Com a expansão do conhecimento científico e a comprovação dos ganhos educacionais tanto para a pessoa com deficiência, quando para os alunos sem deficiência, devido ao convívio com a diferença, houve a necessidade de pensar na (re)organização do espaço escolar para atender todos os alunos no mesmo espaço. Esse movimento tem forte influência da cultura americana que desde a década de 1970 passava por movimentos de reformas (movimento pela excelência na escola; movimento de reestruturação escolar) e começa a reafirmar novos conceitos e pôr em disputa novos paradigmas que vão configurar no que entendemos atualmente por educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MENDES, 2006). Paralelo as mudanças no sistema de ensino dos EUA, os debates sobre a educação especial avançaram em seus aspectos conceituais acentuando a configuração de dois paradigmas em disputa.

#### **Quadro 8 - Modelos de “inclusão” emergentes nos EUA na década de 1980**

Inclusão total	Advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial.
Educação inclusiva	Consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

Fonte: Elaborado a partir de Mendes (2006)

Esse contexto histórico desencadeado especificamente nos Estados Unidos, sob influência dos paradigmas “inclusão total” e da “educação inclusiva”, vai influenciar no surgimento de um contexto mundial de políticas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência na década de 1990. Percebe-se então, que o direito humano a educação, mesmo garantido na década de 1948 na Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), só passou a ser pautado no âmbito global para a pessoa com deficiência, a partir da década de 1990, sob os seguintes argumentos:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, n.p).

Esse diagnóstico suscitou a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos realizada na Tailândia. Essa Conferência, promovida pelo Banco Mundial e organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura (Unesco) em parceria com Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), resultou na elaboração da Declaração de Jomtien, a qual se constitui como um importante documento que pauta a universalização do acesso à educação de forma equitativa para todos. Os países signatários desse documento afirmaram o compromisso de superar as disparidades educacionais existente no mundo e elaborar estratégias em nível local para garantir as condições favoráveis de aprendizagem para todos (UNESCO, 1990).

A história do movimento mundial pela inclusão escolar do PAEE<sup>6</sup> no sistema educativo geral vai figurar tanto como uma conjugação de forças entre essas reformas educacionais dos anos de 1990 do movimento de “educação para todos”, quanto como das influências das convenções internacionais dos movimentos próprios das pessoas com deficiência, reafirmando o direito de participar desse conceito de “todos”. (MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022)

---

<sup>6</sup> PAEE - Público-alvo da Educação Especial, nota do pesquisador.

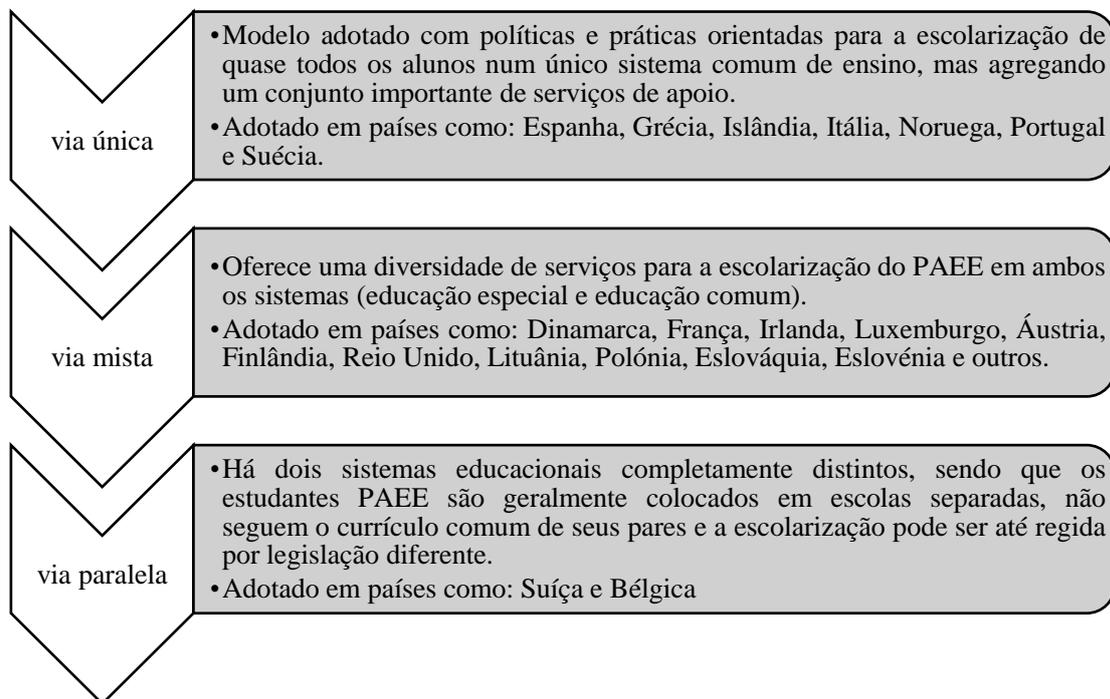
Nesse mesmo movimento, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, resultando na elaboração da Declaração de Salamanca, considerada como um dos documentos mais importante para a educação da pessoa com deficiência, pois conclama os princípios da educação inclusiva em nível mundial.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, n.p)

Assim, compreende-se que o paradigma educacional inclusivo, que anteriormente estava em emergência focalizado nos Estados Unidos da América (EUA), começa a ser pautado no arcabouço jurídico-normativo mundial, evocando mudanças na estrutura organizacional e funcional das instituições escolares de todo mundo, que até então era marcada pela rigidez e a padronização dos processos de ensino-aprendizagem, desconsiderando a presença da pessoa com deficiência e de outras minorias. Tais mudanças estavam voltadas a garantir: programas de formação inicial e continuada de professores para atuação com as diversidades; (re)formulação do projeto político-pedagógico, dos currículos, didáticas e processos avaliativos, com base no compromisso com o trabalho com as diferenças; recursos materiais e pedagógicos que favoreçam a efetivação do acesso e a permanência de todos do espaço da escola, dentre outros aspectos. (GLAT; PLETSCHE; FONTES. 2007).

Após os movimentos mundiais da década de 1990, os países começaram a (re)formular suas políticas educacionais, resultando em configurações diversas. Um estudo realizado pela European Agency for Development in Special Needs Education (2003 *apud* MENDES, PALHEIRO, 2012) identificaram três modelos de operacionalização distintos entre os países que compõe a União Europeia, conforme a figura a seguir:

**Quadro 9 - Configurações das políticas educacionais para a educação especial nos países europeus**



Fonte: Elaboração própria com base em Mendes, Malheiro (2012)

Essa diversidade de modelos implica em conflitos e disputas nas concepções sobre deficiência e inclusão escolar ao longo da história, que, conseqüentemente, influenciam nos pressupostos de como o poder público pode intervir na formulação de políticas públicas educacionais. Sobre essa questão Hallahan e Kauffman, 1994 (*apud* MENDES, 2006), aponta que a proposta de inclusão total em alguns países sofre grandes resistências, amparado nos seguintes argumentos:

- há muitos pais, professores (tanto do ensino regular quanto do especial), especialistas e os próprios educandos, que estão satisfeitos com os serviços baseados no continuum;
- para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na comunicação) pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;
- nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;
- a afirmação de que as pessoas deficientes compõem um grupo minoritário em luta pelos seus direitos civis, como qualquer outra minoria oprimida e segregada, é um argumento falacioso para sustentar a defesa da “inclusão total”, porque, além de grupo minoritário, eles têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum;
- um dos principais

direitos de qualquer minoria é o seu direito de escolha, sendo que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos; f) desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida, para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética; g) na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços, para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias. (MENDES, 2006, p. 396)

Embora exista países no século XXI que perpetuam a manutenção de espaços segregados, paralelo a classes de ensino regular, a maioria dos países na atualidade tem procurado seguir os fundamentos das declarações mundiais para a educação, incorporando-as nas legislações locais, fomentando cultura e práticas inclusiva nas escolas comuns.

[...] sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja (MENDES, 2006, p. 396).

Nesse bojo das contradições e disputas, no ano 2000 acontece em Dakar, Senegal, uma renovação do compromisso firmado no âmbito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esse movimento da Cúpula Mundial de Educação teve como um dos objetivos avaliar o progresso entre os países diante do compromisso firmado em 1990, e reafirmar os fundamentos para o progresso das sociedades e do desenvolvimento sustentável, tendo como princípio basilar de sustentação a garantia do direito a educação a todos os povos e nações.

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT.<sup>7</sup> As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2000, n.p).

Partindo desse pressuposto, o encontro da Cúpula Mundial de Educação resultou na declaração de Dakar, que se configurou como mais um importante documento dentro do

---

<sup>7</sup> A sigla refere-se a Educação Para Todos

movimento global de educação para todos. Esse marco mundial de caráter normativo-jurídico, estabeleceu ainda novos prazos e metas para que todos os países signatários pudessem garantir a equidade e qualidade necessárias para que o direito a aprendizagem seja efetivado.

O prazo estabelecido foi 2015, quando novamente os países signatários, representado por ministros da educação, chefes e membros de delegações de Estados, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, sociedade civil, docentes, juventude e setor privado foram convidados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a se reunirem para deliberar as estratégias e ações futuras para os próximos 15 anos, essas deliberações tiveram como elemento central o diagnóstico dos acordos firmados na Declaração Jomtien (1990) e na Declaração de Dakar (2000), frutos da agenda global das agências multilaterais e bilaterais que, desde a década de 1990, vem liderando a formulação de estratégias globais para a educação.

Esse novo encontro, realizado na cidade de Incheon, Coreia do Sul, resultou na Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015), o mais recente documento global da atualidade que trata sobre o direito a educação como um bem público, fundamental a todo ser humano e base para a efetivação e garantia de outros direitos. Entre os princípios dessa declaração estão

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, n.p)

Esse princípio, ancorado no paradigma educacional inclusivo, assegura que o poder público dos países signatários não deve negligenciar as demandas do público-alvo da educação especial, invocando a escola, e todos que fazem parte dela, a rever suas práticas a fim de não deixar ninguém para trás. Esse compromisso, além de ter uma dimensão pragmática, determina que a escola, diante do compromisso social que está imersa, (re)pense modos de organização que garantam o pleno desenvolvimento da personalidade humana em todas as suas dimensões, e promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, a nova e atual Declaração Mundial de Educação Para Todos, desde 2015, tem influenciado a construção de políticas educacionais e fomentado debates em torno das disputas no campo da inclusão escolar na perspectiva da educação especial.

### 3.2 PONTOS E CONTRAPONTOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

As experiências iniciais do Brasil com a educação das pessoas com deficiência se configuram como iniciativas isoladas, sem haver uma perspectiva nacional organizada para atender as necessidades desse público. Segundo Mendes (2006), no século XX o Brasil já acompanhava a tendência mundial da época, tendo suas primeiras experiências de escolarização para as pessoas com deficiência, fora do sistema educacional brasileiro, em instituições filantrópicas e residuais destinada a esse público.

Na década de 1970, a literatura aponta que surge no Brasil uma resposta mais eficaz, permitindo a integração da pessoa com deficiência nas escolas públicas da educação básica.

[...] o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva” [...] MENDES (2006, p. 397).

Na década de 1980, com o processo de redemocratização em curso e a elaboração da Constituição Federal de 1988, foi garantido o Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. A nomenclatura “preferencialmente” adotado no texto constitucional, até os dias atuais é tema de debates e de diferentes interpretações. Sobre essa questão Braga, Schumacher (2013) enfatiza que,

Não é preciso muito esforço para demonstrar que a expressão preferencialmente não foi inserida casual ou ingenuamente no texto constitucional. [...] A utilização da expressão pelo legislador deve-se ao fato de que a rede regular de ensino não é o lugar apropriado para oferecer atendimento educacional a todas as crianças com deficiência, indistintamente. A interpretação do inciso III deve levar em consideração o intuito do legislador em proteger esse grupo de crianças que necessitam de atendimento específico, o que seria dispensável, caso o direito à educação fosse efetivado, respeitando-se o princípio constitucional da igualdade (BRAGA, SCHUMACHER, 2013, p. 384).

Esse contexto de contradições, permeado pelas várias conotações que o texto expressa, justifica a marca na constituição histórica da Educação Especial brasileira, sob a influência, que ainda permanece, das instituições do setor privado.

É nesse cenário, recheado de contradições, que o compromisso de garantir a educação de todos prolonga-se há mais de duas décadas, sem muito sucesso. Esse contexto desvela a luta das pessoas com deficiências pelo direito à educação no sistema educacional geral; ao mesmo tempo, entretanto, forças contrárias reforçam a terceirização, e o movimento filantrópico, que é tradicional nesse setor. (MENDES, SANTOS, BRANCO, 2022, p. 70).

Em síntese, o delinear desse processo, a partir da década de 1950, e as influências nas políticas educacionais a partir da década de 1980, ano de consolidação da Constituição Federal, pode ser constatado no quadro abaixo.

**Quadro 10 – Organização do sistema educacional do Brasil na segunda metade do séc. XX**

1950	- O sistema educacional brasileiro estava dividido em dois tipos de educação: a educação regular e a educação especial.
Até a década de 1970	- Adotava o modelo de via paralela para a escolarização da pessoa com deficiência. - A educação especial estava a cargo de instituições especializadas, instituições assistencialistas, na tradição do atendimento filantrópico. - Implantação das classes especiais nas escolas públicas da educação básica.
A partir da década de 1980	- Passa a se constituir numa educação única, regular. - Universalização da educação a partir da Constituição de 1988. - Estado tornou-se responsável por garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. - Educação especial compreendida como modalidade da educação básica.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Mattos (2017) e Mendes (2006)

Os avanços no paradigma da inclusão escolar e a garantia do Atendimento Educacional Especializado na Constituição Federal de 1988, mesmo diante das controvérsias que permeiam as diferentes interpretações da redação do texto constitucional, desencadearam uma série de políticas educacionais que contemplam a defesa da educação para o público-alvo da educação especial.

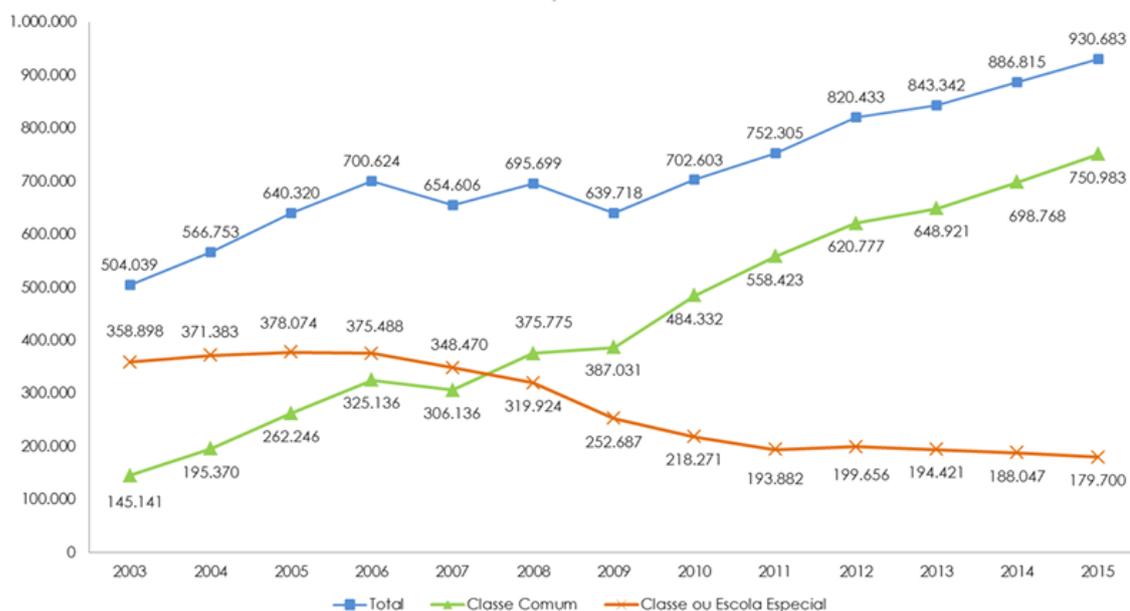
Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a educação especial passou a ser compreendida como uma modalidade educacional, transversal a todos os níveis e modalidades da educação, garantido além do atendimento educacional especializado, I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que

não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental; III - professores especializados para atender a clientela do público-alvo da educação especial; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

As garantias expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diante no contexto mundial de Educação Para Todos, vão influenciar na formulação de outras políticas educacionais voltadas ao PAEE (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2012, 2015), com isso, o número de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e superdotação, apresentou um aumento exponencial significativo nas escolas comuns nos últimos anos no Brasil.

Mendes (2006) ao analisar as estatísticas oficiais, entre o período de 1996 a 2003, constata um aumento nas matrículas desse público, com uma tendência expressiva a municipalização, já que se concentrava o maior número nas etapas, educação infantil e ensino fundamental, sob responsabilização dos municípios. Em 2016, a Diretoria de Políticas de Educação Especial, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou um relatório intitulado “a consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016”, revelando uma evolução histórica de matrículas dos alunos PAEE, sendo que o número de alunos passou de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um crescimento de 85%. Quando analisamos os dados de ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015, conforme é demonstrado no gráfico a seguir.

**Figura 4 - Matrículas de estudantes PAEE na Educação Básica**

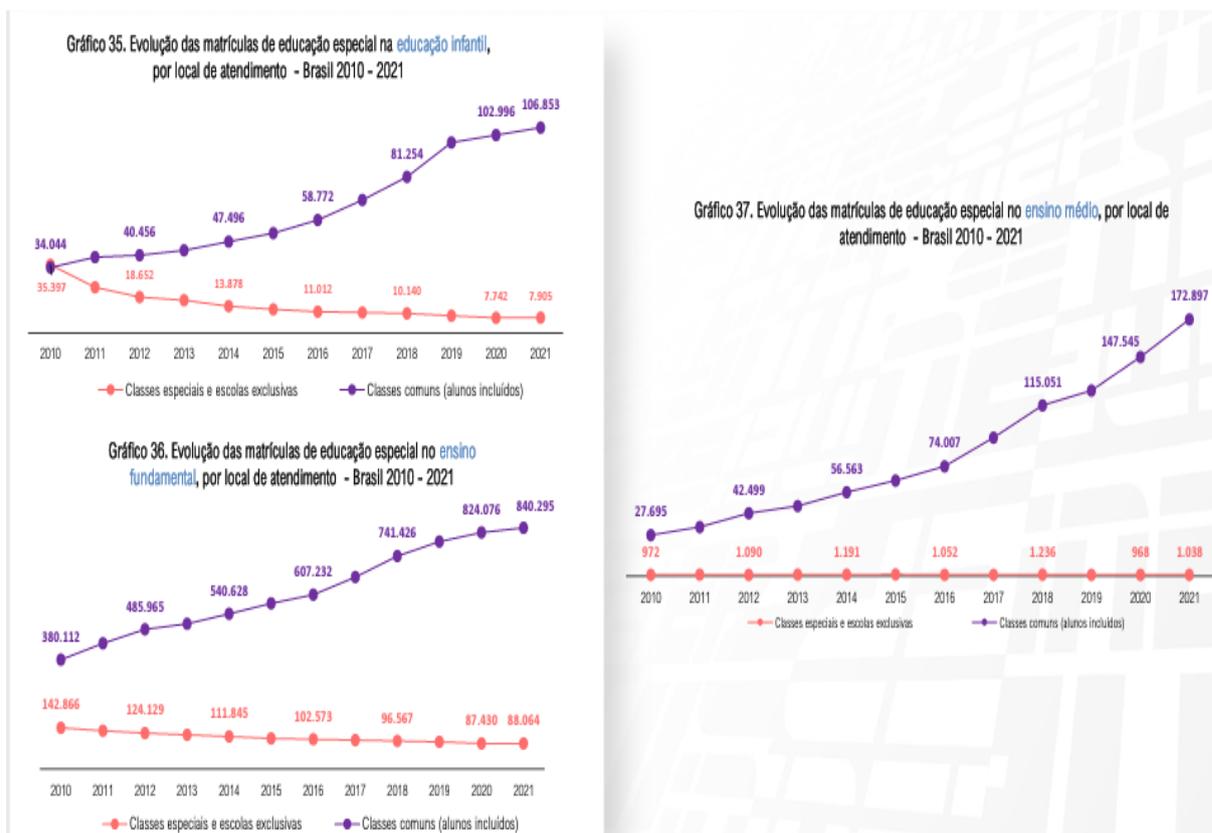


Fonte: MEC/SECADI (2016).

Os dados Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), além de constatar a evolução de matrículas em escolas do ensino regular, revelam ainda que as Organizações do Terceiro Setor, que prestam serviços na área de educação especial, em classes e/ou escolas especiais, perderam espaço considerável. Crochík (2012), analisando os dados do ano de 2010, aponta que, em contrapartida do que é constatado na educação Pública, no ensino privado ainda é privilegiado o ensino segregado.

Segundo dados atualizados do INEP (2021), o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns chegou a mais de 1,3 milhão representando um aumento de 34,7% em relação a 2016, que era de aproximadamente 796.486 estudantes. Apesar do maior número de matrículas se concentrar no ensino fundamental (69,6%), como já era apontado por Mendes (2006), o aumento de matrículas é encontrado em todas as etapas da educação básica, conforme a figura a seguir (INEP, 2021).

**Figura 5 – Evolução de matrículas na modalidade da educação especial**



Fonte: Censo escolar (2021)

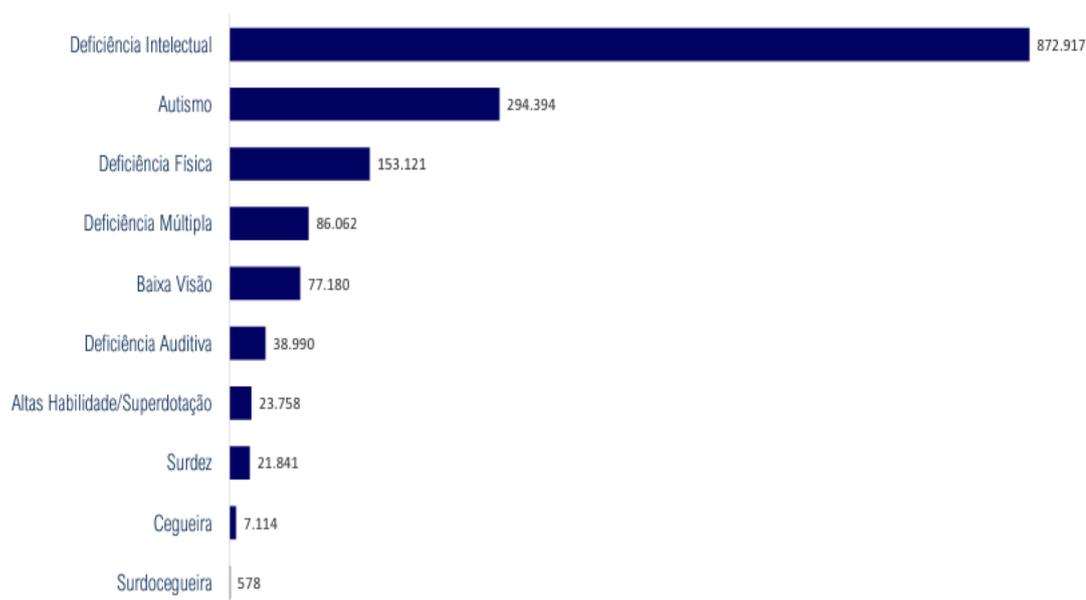
Os dados apontam ainda, que tanto da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, entre os anos de 2010 e 2020 houve um declínio significativo de matrículas do público-alvo da educação especial em classes especiais e escolas exclusivas, no entanto, em 2021 apresenta-se um aumento em todas as etapas da educação básica de matrículas nesses espaços segregados.

Outro dado importante é que, mesmo apresentando um crescimento exponencial significativo até 2019, em matrículas na educação infantil e do ensino fundamental; nos anos de 2020 e 2021 acontece um crescimento linear com moderada diferença. Uma das razões que podem justificar tal linearidade é a Pandemia da Covid-19 que resultou no fechamento de várias escolas e a adoção do ensino remoto emergencial nesse período. Consideramos também a possibilidade de reflexos do Decreto 10.502/2020 que institui a “nova” Política Nacional de Educação Especial, uma vez que incentiva a criação de escolas e classes especiais e escolas e classes bilíngues de surdos para atender a demanda da modalidade da educação especial e consequentemente a matrícula desses alunos em espaços segregados. A “nova” PNEE foi publicada em setembro de 2020, ficando em vigência até dezembro no mesmo ano, quando o

Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de uma decisão liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, decidiu pela suspensão do Decreto estendendo até a escrita deste trabalho.

O censo escolar de 2021 revela ainda os tipos de deficiência que se concentram na educação básica pública, apresentando como maior incidência alunos com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência física, conforme a figura a seguir.

**Figura 6 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - Brasil 2021**



Fonte: Censo escolar (2021)

Paralelo a esse aumento expressivo de matrículas no ensino regular, e os avanços na legislação nacional, a partir dos discursos políticos que emergiram em nível mundial em torno da “Educação Para Todos” e da educação inclusiva, Mendes (2010) destaca a existência de um número significativo de alunos com PAEE sem receber a educação apropriada. Observa-se que a falta de profissionais qualificados para atender a demanda existente, bem como, de recursos pedagógicos, redes e serviços de apoio, formada por equipe especializada, contribui para a manutenção das mazelas da educação especial brasileira. (MENDES, 2006; 2010).

Nesse contexto, autores, como Ferreira, Glat (2003), Mendes (2010), Pimentel (2012), Crochík (2012), Matos; Mendes (2015), ressaltam a necessidade de reestruturação da escola, desde as questões arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, até as questões burocráticas no que

diz respeito ao redimensionamento do Projeto Político Pedagógico, além da formação de professores para atuar na/para diversidade.

Outra questão acentuada na literatura (Lopes, 2018; Burchert, 2018, Aguillar, 2019; Alecrim, 2020) como essencial, é a ampliação dos serviços de apoio já previsto na legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996, 2001, 2008, 2009, 2012, 2015). Essa questão tem sido reinterpretada por diferentes olhares pelos municípios brasileiros a fim de ampliarem os serviços de suporte para a educação especial.

[...] percebeu-se que os municípios que assumiam a autoria desse processo, reinterpretando a política nacional, dando novos contornos às políticas locais e fazendo parcerias com universidades, acabavam construindo novas e importantes possibilidades de desenvolvimento de redes de serviços a caminho de um sistema educacional para todos (MENDES, SANTOS, BRANCO, 2022, p. 8).

Apesar dos dispositivos legais em âmbito nacional pautarem uma padronização da política para a educação especial capitaneada pelo modelo único de serviço baseado no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), esse modelo parece ser insuficiente para contemplar as demandas do PAEE que se beneficiam desse serviço. (MENDES, MALHEIRO, 2012; MENDES, SANTOS, BRANCO, 2022). Um estudo realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), entre o período de 2009 a 2015, em 56 municípios de 17 estados brasileiros, incluindo a Bahia, que visava realizar uma investigação sobre a implementação das salas de Recursos Multifuncionais (SRM), concluiu que,

[...] a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que previa a escolarização em tempo integral dos alunos na classe comum associado ao AEE complementar ou suplementar em contraturno como modelo “tamanho único” de apoio, era uma medida simplista, compensatória ou remediativa e conservadora, na medida em que contribuía para a lógica de concentrar a diferença da escola no serviço do AEE, enquanto que ela não era pressionada a mudar sua cultura, organização e práticas pedagógicas, como exigia a filosofia de inclusão escolar. [...] Enfim apesar do avanço legislativo, constatavam-se muitas contradições, pois a ampliação de acesso à escola pública para essa população ocorria ainda sem a garantia mínima de suportes necessários, como a estrutura física dos prédios, os trabalhadores de apoio para manutenção dos suportes com higiene, a mobilidade e a alimentação, os recursos pedagógicos e a formação dos educadores. (MENDES, SANTOS, BRANCO, 2022, p. 103 - 104)

Assim sendo, questionamos se de fato as Salas de Recursos Multifuncionais são o melhor modelo de serviço a ser adotado no Brasil para o atendimento ao público-alvo da educação especial (MENDES, MALHEIRO, 2012), ou se outros modelos apontados na

literatura, como: o ensino colaborativo (CAPELLINI, 2019), o profissional de apoio escolar (LOPES, 2018), professor de apoio (SILVA, 2019), consultoria colaborativa de profissionais especializados (MENDES; MALHEIRO, 2012), tem agregado de forma mais significativa na operacionalização da política nacional de educação especial.

Em parte, o presente estudo busca contribuir para essa questão, uma vez que tem como problemática responder a seguinte questão norteadora: como os profissionais de apoio escolar/mediador têm integrado a política de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial na rede municipal de Jacobina-BA? Acreditamos que a ampliação dos conjuntos de serviços e suporte de apoio tem apontado caminhos para a mudança na política nacional de educação especial e de toda legislação educacional brasileira, a fim de contemplar os diversos serviços de apoios demandados no Brasil, país de estrutura continental, para o PAEE.

A atual PNEE, de caráter polissêmico em diversos pontos, tem levado ao seguinte contexto:

[...] no contexto dos municípios e estados, essa política acabava sofrendo múltiplas traduções e interpretações, de modo que as políticas locais assumiam diferentes contornos, fosse entre estados, fosse entre municípios de um mesmo estado, ou ainda entre diferentes escolas de um mesmo município. Os diferentes estudos indicaram que os municípios estavam tentando prover o necessário para efetivar, em suas redes, outros tipos de serviços de apoio à escolarização de estudantes do PAEE. (MENDES, SANTOS, BRANCO, 2022, p. 8).

Uma mudança efetuada, por parte dos Municípios e Estados, no entendimento da política nacional de educação especial é que, para que seja garantido a acessibilidade necessária em sala de aula regular, é necessário que os serviços de suportes e apoio acompanhem o aluno público-alvo da educação especial nas classes comum e não apenas fora dela, em serviços que envolvam a retirada dos alunos PAEE desses ambientes (SMELTER, RASCH, YUDEWITZ, 1995 apud MENDES, PALHEIROS, 2012). Para tanto, tem se percebido gradativamente a inserção de diferentes profissionais na escola, “[...] personagens que antes não faziam necessariamente parte desse contexto, como por exemplo, o professor de educação especial, professor do atendimento educacional especializado, intérpretes educacionais, guia intérprete, psicólogos escolares, profissionais de apoio, entre outros” (LOPES, 2018, p. 20). A literatura tem apontado que esses profissionais têm fomentado a construção de uma rede colaborativa de formação e práticas exitosas na educação básica no favorecimento da inclusão escolar na perspectiva da educação especial.

A demanda por outros profissionais para compor uma rede de suporte e apoio na sala de aula regular, faz parte de uma das reivindicações dos professores que atuam na educação básica, que apontam entre os entraves para a efetivação da inclusão escolar na perspectiva da educação especial, a falta de outros profissionais que possam dar suporte e orientação especializada com a intenção de qualificarem sua atuação profissional para atuar na/para diversidade (MATOS, MENDES, 2015).

Gomes (2014), ao retratar a realidade da rede privada de ensino a respeito da educação especial, afirma que muitas escolas sentiram a falta de um profissional que atuasse juntamente com o professor na classe regular, no atendimento às especificidades dos alunos PAEE. Essa situação proporcionou o surgimento do que ela denomina de “facilitador escolar”, que tem como função principal atuar em consonância com o professor da sala de aula regular e outros profissionais que atendem ao estudante, “fazendo a intermediação entre a criança, com as necessidades particularizadas, e o docente, com sua ação grupal, pois a aula acontece em uma relação entre um professor para 25 ou mais alunos” (GOMES, 2014, p. 65). Esse serviço de apoio que também se configura na educação pública, tem recebido várias nomenclaturas distintas nas diferentes regiões do Brasil, conforme apresentamos no capítulo destinado a revisão da literatura.

Com o objetivo de conhecer os fundamentos da legislação brasileira sobre a atuação desse profissional, na seção seguinte, destacamos nos textos que fundamentam a educação nacional, as referências ao apoio escolar na classe regular.

### 3.3 O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR COMO PARTE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

No tocante a legislação brasileira, é possível identificar respaldo legal para atuação de diferentes profissionais na escola comum, sendo um deles o que vamos denominar neste trabalho como profissional de apoio escolar/mediador, embora, tanto na legislação, quanto na literatura, sejam apresentadas diferentes nomenclaturas para a mesma função. Essas diferentes terminologias levam a uma ambiguidade conceitual que tem contribuído para a precarização e barateamento da força de trabalho desse profissional. A seguir, apresentamos dois quadros com vistas a evidenciar o respaldo legal para atuação do profissional de apoio escolar/mediador, bem como sua caracterização nos documentos oficiais. Para fins didáticos, dividimos essa sistematização em dois momentos distintos, sendo o primeiro a previsão de atuação dos profissionais de apoio escolar até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e no segundo momento, a influência da Política Nacional de Educação Especial na construção das políticas educacionais até a atualidade.

**Quadro 11 - Previsão de apoio especializado na legislação educacional brasileira até a PNEE de 2008**

NORMATIVO	ANO	REFERÊNCIA AO PAE/MEDIADOR
Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Art. 58. [...] § 1º Haverá, quando necessário, <b>serviços de apoio especializado</b> , na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	<p>Art. 8 o As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV – <b>Serviços de apoio pedagógico especializado</b><sup>8</sup>, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e <b>outros profissionais</b> itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de <b>outros apoios necessários à aprendizagem</b>, à locomoção e à comunicação.</p> <p>Art. 3º [...] Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de <b>recursos humanos</b>, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.</p> <p>Art. 12. Os sistemas de ensino, [...] devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos <b>recursos humanos e materiais necessários</b>.</p> <p>Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, <b>a capacitação de recursos humanos</b>, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.</p>

<sup>8</sup> Entende por serviço de apoio pedagógico especializado, os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (CNE/CEB 2/2001).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de <b>instrutor</b> , tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de <b>monitor ou cuidador</b> dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
---	------	---

Fonte: Elaboração própria, a partir da legislação brasileira (2022).

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, já se prevê a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular com o objetivo de atender as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial. De acordo Oliveira; Araújo (2010), os serviços de apoio especializado são entendidos como,

[...] uma infraestrutura de serviços que auxiliem/promovam o processo de inclusão, sejam como recursos financeiros para promover formação profissional e continuada, criar espaços de discussão, ou atendimento de apoio dentro da sala de aula, apoio pedagógico para o professor ou atendimento específico ao aluno com necessidades educacionais especiais. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p. 2).

Os serviços de apoio especializado, aqui entendido como as diversas possibilidades para a efetivação do processo de inclusão, se constituem como serviços da educação especial, assim como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno escolar com o objetivo de complementar ou/e suplementar a aprendizagem dos alunos PAEE. Entende-se que a partir da emergência do paradigma inclusivo, na década de 1990, é necessário a organização de apoios na escola, sobretudo na sala de aula comum. De acordo com Oliveira; Araújo (2010), Silva; Silva (2019), a falta de oferta dos serviços de apoio especializado pode implicar na exclusão dos estudantes que dependem dessas ações no espaço da escola, por dificultar a sua permanência. Portanto, faz-se necessário a garantia e organização desses serviços nos sistemas de ensino, além de prevê-los nos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas.

Dentro dessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEEB), reafirma a importância da garantia dos serviços de apoio especializado na escola regular, como subsídio indispensável ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, afirmando que, a escola deve prever, prover e investir em novas alternativas necessárias para atender as especificidades dos alunos. Dentre essas alternativas, estão os

recursos humanos, entendidos aqui como os diversos ofícios existentes na modalidade da educação especial para atender as peculiaridades do seu público-alvo, a exemplo: Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete, leitor, transcritor, cuidador, professor de apoio especializado e o profissional de apoio escolar/mediador e outros.

Assim, ao referir a garantia desses recursos humanos de apoio na escola, no que se refere ao profissional que atua juntamente com o professor de sala de aula comum no processo de inclusão educacional dos alunos PAEE, é possível constatar, através de uma análise dos marcos legais da educação, ambiguidade conceituais e a utilização de diversas nomenclaturas nos normativos que preveem a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, configurando um cenário de contradições, conflitos e ausências. Tanto a LDBN de 1996 quando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, preveem a organização de serviços especializados. No entanto, a conotação do termo “especializado” traz o entendimento, para alguns autores, que para organização desse serviço é necessário ter uma formação específica, em nível superior, e por se tratar em atuação na área de educação especial, os profissionais que integram esse serviço devem ter formação de professor especialista em educação especial, que exercem a função de planejamento e estratégias pedagógicas na sala de aula comum que tenham alunos público-alvo da educação especial, juntamente com o professor da turma (LOPES, 2018; SILVA, 2019).

Apesar de constar na resolução de 2001, que institui as DNEEEEB, a referência a professor especializado, em 2008, quando foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a função de um profissional com formação específica para atuar juntamente como ao professor do ensino comum na sala de aula regular, não foi garantida, sendo apontado outros profissionais para exercer funções que não exigem título acadêmico (LOPES, 2018). A Política Nacional de Educação Especial determina que os sistemas de ensino, na organização da educação especial deve disponibilizar as funções de instrutor, monitor e/ou cuidador para atuar em três dimensões; higiene, alimentação, locomoção, e outras atividades realizadas no cotidiano escolar em que o aluno necessitar do suporte. Percebe-se então que a partir da PNEE, a rede de apoio escolar perde o status de “especializado”, sendo proposta uma organização baseada em práticas de cuidado e “outras atividades” no âmbito da escola. Essa não definição do que se pode entender como “outras atividades”, abre espaço para diversas interpretações, sobretudo para justificar uma atuação pedagógica para um profissional que não é especializado, conforme constatado nos estudos de Cunha, Glat, Silva (2012), Siqueira (2017).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008 dá ênfase a um modelo único de serviço ofertado pela modalidade da educação especial, que é o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Entretanto, esse é um serviço realizado fora da sala de aula comum com o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes PAEE. Com essa ênfase, a PNEE deixa de especificar como deve ser operacionalizada a proposta pedagógica na sala de aula comum, com base na atuação de outros profissionais que já era previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001.

Estudiosos, como Mendes (2006), já apontavam dois anos antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os riscos de ter uma política de educação especial capitaneada pelo serviço único de Atendimento Educacional Especializado nas salas de Recursos Multifuncionais, já que em termos de organização podem influenciar práticas de exclusão no espaço escolar, sobretudo em classes regulares, uma vez que a proposta se operacionaliza fora dela. A autora afirma que, “o conceito de inclusão escolar é ambíguo” e surgiu na década de 1990

[...] associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento” (MENDES, 2006, p. 402).

No entanto, essa ampliação no conceito de inclusão escolar, a ponto de contemplar uma diversidade de apoios, serviços e suportes para educação especial na sala de aula regular, não emergiu na PNEE, silêncio reverberado em outras políticas educacionais que serão influenciadas posteriormente pela PNEE. Conforme apresentamos no quadro a seguir.

**Quadro 12 - Previsão na legislação brasileira de atuação do profissional de apoio escolar/mediador após a PNEE de 2008**

<b>NORMATIVO</b>	<b>ANO</b>	<b>REFERÊNCIA AO PAE/MEDIADOR</b>
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	<b>2009</b>	Art. 24. As pessoas com deficiência recebam o <b>apoio necessário</b> , no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. <b>Medidas de apoio individualizadas</b> e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na	<b>2009</b>	Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: [...] VI outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e <b>outros que atuem no apoio</b> ,

Educação Básica, modalidade Educação Especial.		principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; [...]Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial <b>em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.</b>
Nota técnica nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB: Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino	2010	Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os <b>profissionais de apoio</b> , tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. [...] <b>os profissionais de apoio</b> , 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 <b>profissional de apoio</b> 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 <b>profissional de apoio</b> desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno. [...] <b>O profissional de apoio</b> 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.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	2011	Art. 1º [...] VI - Adoção de <b>medidas de apoio individualizadas</b> e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; Art. 2º A educação especial deve garantir os <b>serviços de apoio especializado</b> voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
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;	2012	Art. 3º [...] 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 <b>acompanhante especializado.</b>
Nota Técnica Nº 123 / 2013 / MEC / SECADI /DPEE	2013	5 – Ainda no que diz respeito ao atendimento dos alunos acima citados, que orientações técnicas este Ministério da Educação oferece às instituições do seu próprio sistema (Institutos Federais e Universidades) e às demais (escolas de educação básica de Estados e Municípios), tendo em vista que grande parcela desses

		<p>alunos <b>necessita de outro profissional</b> – além do regente da classe – para viabilizar a relação ensino aprendizagem (<b>professor auxiliar, professor mediador, estagiário de pedagogia, etc.</b>)? Quais são as orientações do MEC a Estados e Municípios para a construção da interface entre as áreas de educação e saúde, considerando que o acesso à saúde é fundamental e que pode assegurar a frequência escolar?</p> <p>[...] Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os <b>profissionais de apoio</b>, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:</p> <p>[...] <b>Os profissionais de apoio</b> 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.</p>
<p>Plano nacional de educação - LEI N° 13.005/2014</p>	<p><b>2014</b></p>	<p>Meta 4, estratégia 4.13): apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, <b>profissionais de apoio</b> ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p>
<p>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).</p>	<p><b>2015</b></p>	<p>Art. 3. XIII – <b>profissional de apoio escolar:</b> 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;</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:</p> <p><b>XVII – oferta de profissionais de apoio escolar;</b></p> <p>Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de <b>profissionais de apoio;</b></p> <p>1º às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do <b>caput</b> deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de</p>

	qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.
--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022). Grifo nosso.

No Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que 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, é prevista a necessidade de medidas de apoio individualizado no âmbito do sistema educacional brasileiro, como estratégia de operacionalização dos processos de inclusão na perspectiva da educação especial. No entanto, não define o que pode ser considerado como medidas de apoio, abrindo margem para diversas interpretações. Seria contemplado nessas medidas de apoio um professor com formação específica em educação especial na sala de aula comum para atuar colaborativamente com o professor da turma? Ou a proposta refere-se apenas a inserção de um profissional de apoio escolar para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção?

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, destaca que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve prever, em sua organização, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como a oferta de outros profissionais da educação, como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e “outros” que atuem no apoio, principalmente em atividades de cunho assistencial, amparadas nos aspectos do cuidar, como alimentação, higiene e locomoção. Percebemos que esse dispositivo legal já contempla o entendimento da PNEE, e destaca que as atividades de apoio estão direcionadas a uma perspectiva de cuidado em sala de aula. No entanto, mais uma vez, é posto no parágrafo único que as atividades desse profissional se estendem também a todas as atividades escolares necessárias. Assim, cabe o seguinte questionamento; seriam essas atividades escolares as de cunho pedagógico?

Ao contrário do que é posto na PNEE de 2008, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, não reforça a nomenclatura de monitor/cuidador adotada na normativa, provocando ainda mais imprecisões conceituais que se refletem na atuação, formação e atribuições do profissional de apoio escolar e, conseqüentemente, na operacionalização dos processos de inclusão nos sistemas de ensino nas diferentes regiões do Brasil.

Em 2010, através da Nota Técnica nº 19/2010, da então Secretaria de Educação Especial

(Seesp)<sup>9</sup>, é utilizada uma nova nomenclatura: a de profissional de apoio, sendo esse, um dos responsáveis pela promoção de acessibilidade e atendimento a necessidades específicas dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas da rede pública de ensino, no que diz respeito à locomoção, higiene, alimentação. Consideramos esse dispositivo como um avanço na orientação de como dever ser organizado os serviços de apoio escolar no âmbito da sala de aula comum, uma vez que, esclarece questões que vinham sendo questionadas, sobretudo as subjetividades de entendimentos das legislações anteriores (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2009).

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;

Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional;

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;

Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. (BRASIL, 2010, n.p)

A Nota Técnica nº 19/2010, além de definir as atribuições do profissional de apoio, aponta que a inserção desse profissional na sala de aula comum só deve acontecer quando a necessidades específicas dos alunos PAEE não forem atendidas no âmbito das atividades realizadas para toda a classe, e, quando essa inserção porventura acontecer, não é atribuição do

---

<sup>9</sup> A Secretaria de Educação Especial (Seesp) desenvolvia programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Dentre as ações desenvolvidas pela Seesp está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização dos estudantes com deficiência. Em 2011 a Secretaria foi extinta, e seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a partir do decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011. No entanto, a partir da onda neoliberal que se acentuou no Brasil a partir do ano de 2016, a SECADI também foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

profissional de apoio o desenvolvimento de atividades de caráter pedagógico nem a responsabilização pedagógica pelo ensino prestado ao aluno PAEE. Entretanto, o profissional de apoio deve atuar de forma articulada com o professor de sala de aula comum e os profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais na efetivação do processo de inclusão.

Outra importante referência, encontrada na legislação brasileira sobre os serviços de apoio, é a Lei nº 12.764 de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Na referida lei é apresentada uma nova nomenclatura, a de acompanhante especializado. Tal profissional é responsável em atuar na sala de aula comum, em conjunto com o professor, no acompanhamento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Contudo, a lei não estabelece as atribuições, nem a formação necessária para o exercício das atividades desse profissional e corrobora para diversos entendimentos e contornos nas políticas locais. Diante dessa imprecisão, alguns estados e municípios entendem que esse profissional deve ter formação acadêmica específica em nível superior, como é o caso de Uberlândia, Minas Gerais, que contempla na sua rede, a atuação do professor de apoio, com formação em educação especial, para atuar colaborativamente como o professor da sala de aula comum. (SILVA, 2019). Já no município do Rio de Janeiro, entende-se que esse profissional deve ter apenas o ensino médio ou estar matriculado em algum curso de licenciatura. (SIQUEIRA, 2017; VICENTE, BEZERRA, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014-2024, aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, também faz referência ao profissional de apoio no âmbito da meta 4, que trata da universalização do acesso à educação básica na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Na estratégia 4.13, defende a ampliação da equipe de profissionais da educação para atendimento ao público da educação especial como suporte substancial para garantia dos direitos dos estudantes, dentre essa ampliação consta o profissional de apoio.

A Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece uma nova nomenclatura no âmbito do apoio em sala de aula comum: a de profissional de apoio escolar (PAE), sendo esse responsável por atividades de alimentação, higiene e locomoção e outras atividades escolares necessárias, excluindo entre essas, as atividades legalmente estabelecidas para outros profissionais. O inciso 1º, do artigo 28, destaca ainda que na rede privada de ensino é vedada a cobrança de valores adicionais para a oferta do serviço de apoio escolar, prática recorrente constatada no estudo de Gomes (2014) que aborda sobre a atuação desse profissional na rede

privada de ensino. Entretanto a referida lei deixa em aberto várias questões, como por exemplo, a formação do profissional de apoio escolar, esbarrando mais uma vez nas complexas interpretações das políticas locais.

Em 2016, por meio do projeto de Lei Nº 278<sup>10</sup> do Senado Federal, foram propostas alterações na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino e dirimir as ambiguidades presente na lei. O projeto de Lei prevê alterações nos artigos 3º e 28º, sendo sugerida a seguinte redação:

Art. 3º [...] XIII – apoio escolar: apoio em atividades de alimentação, cuidados pessoais e locomoção, bem como na inclusão pedagógica do estudante com deficiência, sob a forma de acompanhamento individualizado e de promoção, em caráter geral, da inclusão na instituição de ensino e na sua proposta político-pedagógica;

Art. 28. [...] XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes, ao material pedagógico e a todos os recursos e atividades necessários para a efetiva inclusão, em todas as modalidades de ensino;

XVII – apoio escolar, sendo garantidas a oferta de profissionais de apoio escolar aos estudantes com deficiência, na razão de um profissional para cada grupo de, no máximo, 3 alunos, a fim de auxiliar na superação de barreiras e no atendimento de suas necessidades pessoais e pedagógicas, e de profissionais ou serviços de promoção da inclusão em caráter geral, conforme prevê o art. 3º, inciso XIII;

§ 3º A formação do profissional de apoio escolar far-se-á em nível superior, admitida, como formação mínima para atuação na educação básica, a oferecida em nível médio.

§ 4º Será admitido, mediante prévia anuência da instituição de ensino, que o estudante com deficiência ou sua família contratem profissional de apoio escolar de sua própria escolha, responsabilizando-se integralmente, nesse caso, pelo pagamento de sua remuneração e de quaisquer encargos, sem ônus de qualquer natureza para a instituição de ensino, que, todavia, responsabilizar-se-á por articular o trabalho desse profissional ao seu projeto político-pedagógico e poderá impor a observância de normas internas de conduta profissional aplicáveis aos seus próprios funcionários. (BRASÍLIA, 2016, p. 2)

A nova redação sugerida no artigo 3º, prevê que, além das atividades básicas de alimentação, cuidado e locomoção, o profissional de apoio escolar (PAE) também atuará na “inclusão pedagógica” e na promoção das ações de inclusão na instituição de ensino que está inserido. A ampliação das atividades do PAE é proposta ao mesmo tempo que é sugerida a inserção do inciso 3º no artigo 28, que define a formação em nível superior como a formação

<sup>10</sup> O Projeto de Lei do Senado (PLS) 278/2016, de autoria do senador Romário (PL-RJ), define as atribuições e os requisitos mínimos para atuação como profissional de apoio escolar a alunos com deficiência. Para isso, altera a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 2015). O projeto foi aprovado em 15/09/2021 com alterações e encaminhada para câmara dos deputados.

apropriada para a realização das atividades do PAE, entretanto admite a formação em nível médio para atuar na educação básica. Nesse sentido, consideramos que o projeto de alteração da lei não traz mudanças substanciais, pelo contrário, implica para precarização dos serviços de apoio para a educação especial, uma vez que admite a formação também em nível médio para atuar na “inclusão pedagógica”, atividade que consideramos ser exercida apenas por um profissional com formação acadêmica especializada.

O projeto de Lei estabelece ainda no artigo 28, com o objetivo de otimizar de forma mais efetiva o potencial de atuação do PAE, a realização de atendimento simultâneo de até três alunos PAEE na mesma turma. Essa sugestão torna-se preocupante uma vez que abre espaço para justificar a inserção de estudantes com deficiência na mesma turma, corroborando para a perpetuação de espaços excludentes dentro das instituições de ensino. Sobre essa questão, o estudo de Lopes (2018), já aponta, ao retratar as experiências dos profissionais de apoio escolar, a dificuldade dos profissionais em acompanhar mais de um aluno, uma vez que, cada estudante apresenta necessidades diferentes e peculiaridades específicas decorrente das condições de funcionalidade de cada um. Esse mesmo estudo, constata diferenças entre as funções exercidas e as funções atribuídas ao PAE, sendo acrescidas, além das questões do cuidado, higiene e locomoção, funções relacionadas ao planejamento e ensino, o que não corresponde com os requisitos de formação que o PAE é contratado.

Outra inserção na proposta é a do inciso 4º do artigo 28, prevendo a possibilidade de contratação do profissional pela família do aluno que necessita do serviço de apoio, desresponsabilizando o poder público pela contratação e remuneração do PAE. A justificativa apresentada para a inserção desse inciso é de que há dificuldade, por parte das instituições de ensino, em encontrar profissionais qualificados para atuar no processo de inclusão escolar na perspectiva da educação especial. Além disso, o projeto de lei destaca que muitos estudantes já têm uma relação estabelecida com outros profissionais que o acompanham. Dessa forma, com o objetivo de manter essa relação já estabelecida, os profissionais de apoio escolar podem ser contratados pela família do estudante, devendo essa se responsabilizar por todos os encargos aplicáveis pela contratação, cabendo à escola apenas a articulação das atividades do PAE no seu PPP e o estabelecimento das regras de conduta no espaço da escola.

Um ponto que pode gerar conflito com a inserção do inciso 4º no artigo 28 da LBI é que pode eximir os sistemas de ensino a não se adequarem na garantia dos serviços do profissional de apoio escolar, deixando sem assistência as famílias que não podem pagar pelo serviço de um profissional particular. Sobre essa questão, conforme o quadro 13 a seguir, a própria Lei

Brasileira de Inclusão, no artigo 3º já apresenta uma diferença entre as nomenclaturas e atribuições para diferentes profissionais que podem atender a pessoa com deficiência.

**Quadro 13 - Diferenciação entre os profissionais previstos na LBI para atendimento à pessoa com deficiência**

<b>Atendente pessoal</b>	<b>Acompanhante</b>	<b>Profissional de apoio escolar</b>
Pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.	Aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.	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: Elaboração própria a partir da Lei nº 13.146/2015.

Portanto, é possível constatar que há diferenças nas atividades realizadas pelos profissionais que atendem a pessoa com deficiência, sendo que o PAE tem a sua atuação definida no âmbito da escola, excluídos as diversas atividades que são realizadas pela pessoa com deficiência durante o seu dia a dia, em diferentes espaços que tem acesso, sendo esses outros espaços o campo de atuação do atendente pessoal ou do acompanhante.

Durante a sua tramitação no Senado Federal, o projeto de Lei nº 278/2016 contou com várias sugestões de alterações, sendo objeto de audiência pública com participação de várias entidades, como por exemplo: Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá (AMA/AP), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (SINEPE/RJ), Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação, Associação Brasileira de Autismo, Comportamento e Intervenção (ABRACI), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ao cabo das discussões e encaminhamentos, o texto final foi aprovado e encaminhado, em setembro de 2021, para a Câmara dos Deputados com a seguinte redação;

Art. 1º os arts 3º e 28 da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), passam a vigorar com a seguinte redação;

Art. 3º:

XIII — profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de inclusão, alimentação, cuidados pessoais, 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;

Art. 28º:

— Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes, ao material pedagógico e a todos os recursos e atividades necessários para a efetiva inclusão, em todas as modalidades de ensino;

— Apoio escolar, garantida a oferta de profissionais de apoio escolar aos estudantes com deficiência, em número adequado para auxiliar na superação de barreiras e no atendimento das necessidades pessoais e pedagógicas dos estudantes, e de profissionais ou serviços de promoção da inclusão em caráter geral, conforme prevê o art. 3º,

§ 3º Os requisitos de formação do profissional de apoio escolar, preferencialmente em nível superior, levarão em consideração o nível de complexidade do atendimento, admitida a formação mínima em nível médio.”

(NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias de sua publicação oficial. (BRASÍLIA, 2021, n.p)

Portanto, a proposta inicial do projeto de lei em incluir como atividade do PAE atribuições de cunho pedagógico não permaneceu, assim como a proposta de determinar que um profissional atenda a um grupo de até três alunos. Já o artigo 4º, que abria espaço para contratação de PAE pela família, foi totalmente retirado do projeto final. O único ganho aparentemente foi a definição da formação que, preferencialmente, acontecerá em nível superior, admitida também a formação em nível médio.

#### **4 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR/MEDIADOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Este capítulo traz um mapeamento de produções acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, objetivando revisar as principais pesquisas sobre o PAE. Para levantamento dos trabalhos elegemos os seguintes descritores de busca: Profissional de apoio escolar, Mediador Escolar. Foram utilizados como critérios de inclusão: (i) o recorte temporal de 2008 a 2020, considerando-se em 2008 o ano da publicação da PNEE; as áreas de conhecimento da produção, sendo feito o recorte para a Educação, Ensino e Educação Especial; e, por fim, (iii) estar relacionado a inclusão escolar na perspectiva da educação especial.

As pesquisas sobre o profissional de apoio escolar (PAE) no Brasil tem ganhado uma dimensão de destaque a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual expressa a necessidade de um profissional para auxiliar os estudantes público da educação especial em atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras atividades do cotidiano escolar. No entanto, Mousinho et al (2010) destaca que a presença desse profissional passou a integrar o ambiente escolar desde a Convenção de Salamanca em 1994.

Por ser um profissional cuja presença tem se tornado mais frequente nos sistemas de ensino e a legislação brasileira apresentar pouca referência sobre a atuação, formação e atribuições, é possível constatar, a partir dos estudos de Mousinho et al (2010), Gomes (2014), Lopes (2018), Rodrigues (2018), a diminuta produção científica sobre o tema. Dessa forma, pretendemos com esse trabalho ampliar os estudos sobre a temática a partir das práticas que estão sendo construídas na cidade de Jacobina, Bahia; além de trazer subsídios para a formulação de políticas públicas e para o aprimoramento da legislação vigente, no sentido de definir a formação adequada para o profissional de apoio escolar, perfil de atuação e atribuições mais claras para que, de fato, esse profissional possa contribuir na operacionalização da política de educação especial nos espaços de escolarização formal.

Partindo dessa compreensão, consideramos necessário realizar uma revisão da literatura sobre a temática, uma vez que segundo Medina e Pailaquilén (2010, p. 7), “os pesquisadores precisa da Revisão Sistemática (RS) para resumir os dados existentes, refinar hipóteses, estimar tamanhos de amostra e ajudar a definir agendas de trabalho futuro. Nesse sentido, na seção seguinte apresentamos os procedimentos adotados na revisão da literatura.

#### 4.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA A REVISÃO DA LITERATURA

A revisão sistemática da literatura é uma das etapas iniciais da pesquisa que evidencia pistas importantes para o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, proporcionando a obtenção de dados que servirão para embasamento teórico na análise de dados, além de identificar lacunas importantes no campo de investigação, as categorias que estão sendo exploradas dentro de uma determinada área de estudo etc. Assim sendo, Calderón e Poltronieri (2013) destacam que os estudos que possuem características bibliográficas,

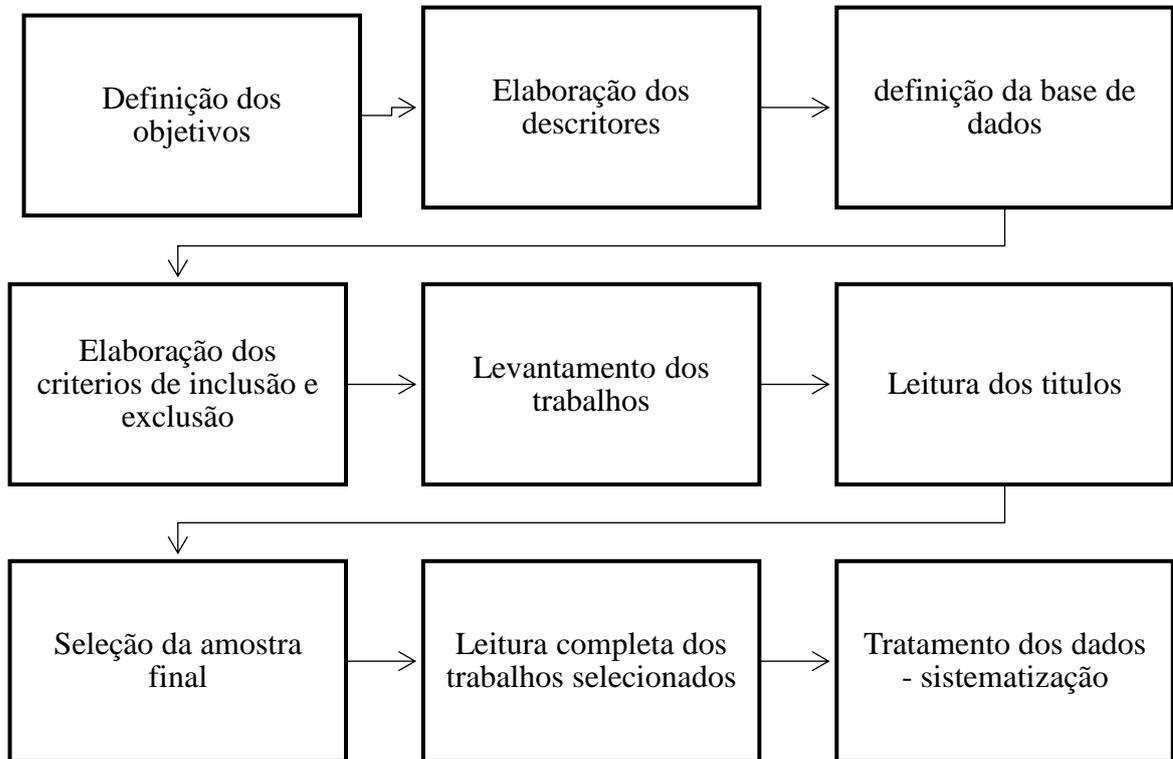
[...] permitem organizar e sistematizar criticamente o saber produzido em determinado espaço temporal a respeito de uma área do conhecimento. Ainda, buscam mapear a produção científica, definem as temáticas trabalhadas, as abordagens dominantes, as principais tendências e seus impactos, bem como identificam lacunas, campos inexplorados e questões emergentes que podem ser discutidas em pesquisas futuras. (CALDERÓN POLTRONIERI, 2013, p. 879).

Dessa forma, iniciamos o processo de revisão da literatura tendo como referência a seguinte questão norteadora: Quais os principais achados das pesquisas sobre o profissional de apoio escolar no que diz respeito a formação, atuação e atribuições? Para responder tal questão, realizamos buscas no banco de teses e dissertações da CAPES, a partir dos seguintes descritores: Profissional de apoio, Mediador Escolar. A opção pelos descritores dá-se pelo fato de serem nomenclaturas utilizadas com mais frequência na legislação nacional e do município que esta pesquisa foi realizada. Pretende-se com esse levantamento apresentar as convergências e divergências no que diz respeito a atuação, formação e atribuições que são conferidas ao PAE nas diferentes regiões do Brasil.

Adotamos como critérios de inclusão das produções o recorte temporal, de 2008 a 2020, e as áreas de conhecimento (Educação, Ensino, Educação especial), sendo que os trabalhos necessariamente precisavam estar relacionados com a temática da inclusão escolar na perspectiva da educação especial. A escolha por essa delimitação temporal justifica-se pelo fato de que o ano de 2008 se constituiu como um importante marco normativo-jurídico na previsão da atuação do que entendemos atualmente como profissional de apoio escolar, tendo em vista que esse termo aparece, de forma explícita, na PNEEPEI, se comparado as legislações anteriores que tratam sobre a inclusão escolar no Brasil. Delimitamos as áreas de educação, ensino e educação especial, por compreender que os trabalhos dessas áreas contemplam a questão norteadora traçada nesse estudo. Como critério de exclusão, descartamos após análise dos títulos, as teses e dissertações que não atenderem a questão norteadora do estudo; trabalhos

que não seja possível acessar pela Plataforma Sucupira. O planejamento das etapas da revisão da literatura está ilustrado no organograma abaixo.

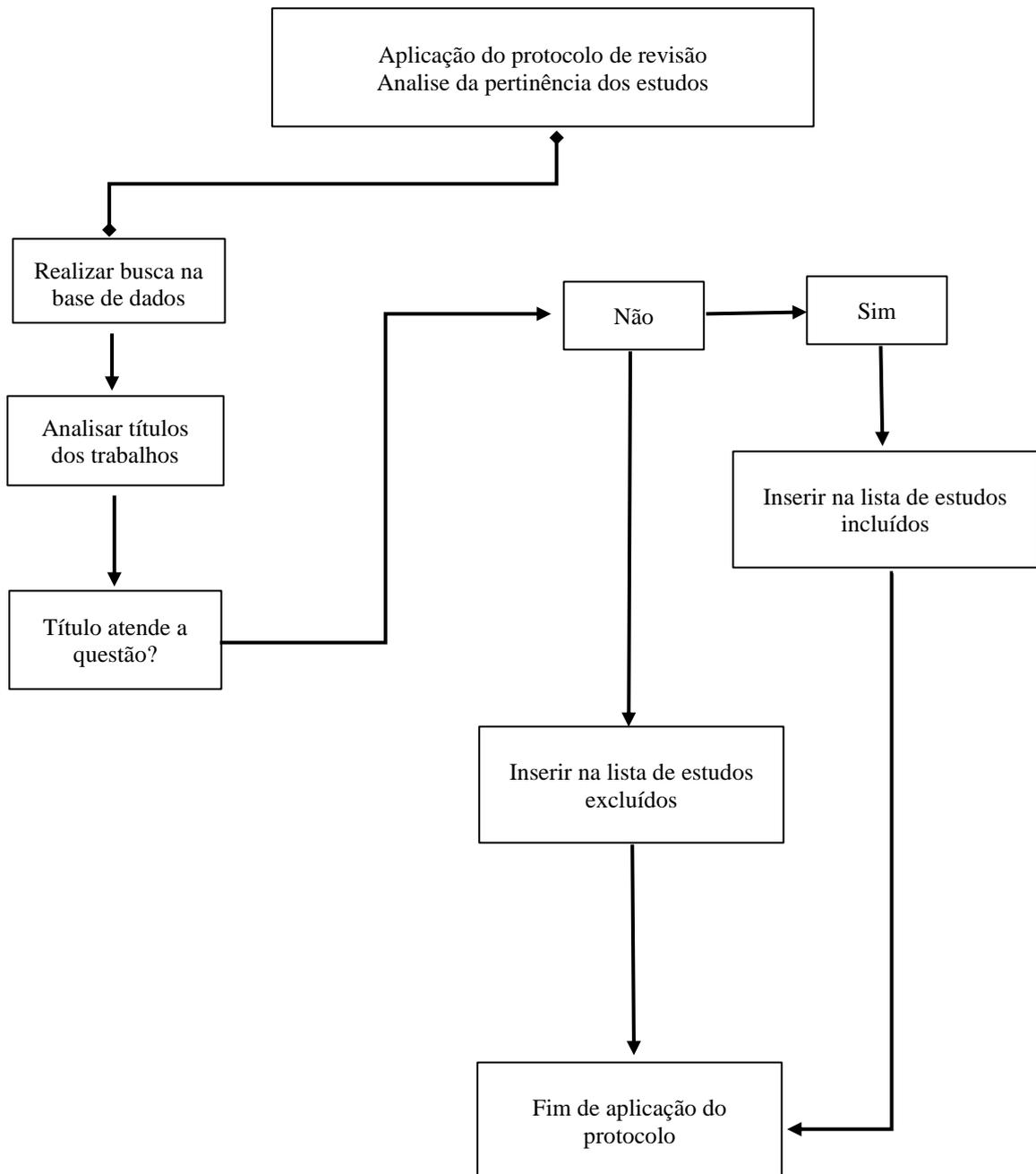
**Figura 7 - Planejamento das etapas da revisão da literatura**



Fonte: Adaptado de Schiavon (2015).

Iniciamos o processo de revisão da literatura após o levantamento documental presente na terceira sessão deste trabalho, no qual foi possível identificar ambiguidades no que diz respeito a nomenclatura utilizada na legislação brasileira para se referir ao profissional de apoio escolar. Além disso, identificamos que, na literatura produzida sobre a temática, ainda não há um consenso de como se referir a este profissional, uma vez que, a depender da região do Brasil, essa nomenclatura pode variar em função da legislação de cada Estado e Município. Nesse sentido, após a definição da questão que norteou o estudo e os descritores já anunciados nesse trabalho, bem como a definição da base de dados que foi realizado o levantamento de dados e os critérios de inclusão e exclusão, partimos para a fase de levantamento dos trabalhos. Essa etapa da revisão se deu da seguinte forma:

**Figura 8 - Aplicação do protocolo de revisão**



Fonte: Adaptado de Schiavon (2015)

Na primeira busca na base de dados com o descritor “profissional de apoio” encontramos 17 trabalhos, porém ao inserir o descritor no plural os números de trabalho ampliavam para 35 trabalhos, sendo que após a aplicação dos critérios de exclusão pré-definidos, 27 trabalhos foram selecionados para análise dos títulos, sendo que desse quantitativo, um se caracteriza como mestrado profissional, 23 mestrados acadêmicos e três

teses de doutorado. Após análise dos títulos e resumos, descartamos os trabalhos que não atendiam os requisitos definidos anteriormente, restando apenas sete trabalhos selecionados para leitura completa, sendo que um não foi possível identificar por ser anterior a Plataforma Sucupira, restando assim, apenas seis trabalhos.

Com o descritor “mediador escolar” utilizamos a mesma estratégia, pesquisando o descritor no singular e no plural, por perceber que os números de trabalhos se ampliam, sendo encontrados 43 trabalhos. Após a aplicação dos critérios de exclusão esse número reduziu para 26 trabalhos, sendo 21 oriundos de mestrados acadêmicos, dois de mestrados profissionais e três teses de doutorado. Após a leitura dos títulos e resumos, apenas três foram considerados para análise completa. Os outros trabalhos foram desconsiderados para análise porque não atendem nossa questão de pesquisa e não estavam relacionados com a temática da inclusão escolar na perspectiva da educação especial.

**Tabela 1 - Quantidade de trabalho encontrados por descritores de busca, a partir dos critérios de inclusão e exclusão**

DESCRITOR	CATEGORIA	QUANTIDADES DE TRABALHOS
“Profissionais de apoio” OR “Profissional de apoio”	Mestrado profissional	1
	Mestrado acadêmico	23
	Doutorado	3
“Mediador escolar” OR “Mediadores Escolares”	Mestrado profissional	2
	Mestrado acadêmico	21
	Doutorado	3

Elaborado pelo pesquisador (2022)

A partir da sistematização do quantitativo de trabalhos encontrados relacionados aos dois descritores de busca, no período de doze anos, foi possível perceber que a escassez de pesquisas no Brasil, em nível de mestrado e doutorado sobre essa temática ainda permanece, conforme já sinalizado em estudo anterior (MOUSINHO et al, 2010). Cabe ressaltar que apenas três trabalhos foram encontrados dentro da categoria “mestrado profissional”, sendo que, após a leitura dos títulos, nenhum se enquadrava nos critérios de inclusão para análise, o que evidencia a importância de realização de pesquisas dentro dessa modalidade.

Após a leitura cuidadosa dos títulos dos trabalhos, atentando para os critérios de inclusão e exclusão já anunciados anteriormente, foi possível selecionar 10 trabalhos para leitura completa, conforme o quadro a seguir.

**Tabela 2 - Trabalhos selecionados para análise após a aplicação do protocolo**

<b>Nº</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>IES</b>	<b>ANO</b>
1	Mestrado acadêmico	Felicia Maria Pereira dos Santos	Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes	UFMG	2020
2	Mestrado acadêmico	Carolina Carvão Ribeiro	Mediação escolar e a regulamentação da profissão no Brasil	Universidade Santa Úrsula	2020
3	Mestrado acadêmico	Luciane Clementino Pereira Aguillar	Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular	UFGD	2019
4	Mestrado acadêmico	Tatiane Salles Da Silva	Estudo sobre a formação dos profissionais de apoio escolar na educação infantil no município de Santa Luzia	PUC-Minas	2019
5	Mestrado acadêmico	Amanda Burchert	O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental	Universidade La Salle	2018
6	Mestrado acadêmico	Mariana Morais Lopes	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar	UFSCar	2018
7	Mestrado acadêmico	Vania Fernanda Gulart Portalette	Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar	UFSM	2017
8	Mestrado acadêmico	Carla Fernanda oliveira de Siqueira	Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	UFRJ	2017
9	Mestrado acadêmico	Manoela da Fonseca	Das políticas públicas de inclusão escolar à	UFSM	2016

			atuação do profissional de apoio/monitor		
<b>10</b>	Mestrado acadêmico	Agda Malheiro Ferraz de Carvalho	Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles	PUC-SP	2016

Elaborado pelo pesquisador (2022)

## 4.2 PANORAMA DAS PESQUISAS NO BRASIL

Após seleção dos trabalhos para uma leitura mais detalhada, realizamos a análise e categorização dos trabalhos em três categorias analíticas: perfil acadêmico dos profissionais de apoio escolar; atribuições do profissional de apoio escolar no processo de inclusão; desafios no exercício do apoio escolar. A sistematização dos dados encontrados nessas três categorias tem por finalidade, identificar, dentro das diversas regiões do Brasil, como os sistemas de ensino têm se organizado para a oferta do serviço de apoio escolar na sala de aula comum.

### 4.2.3 Perfil acadêmico dos profissionais de apoio escolar

O perfil acadêmico dos profissionais de apoio escolar é uma questão complexa que vem tensionando debates na literatura científica sobre as redes de apoio para inclusão escolar, uma vez que não há um entendimento jurídico-normativo consistente para respaldar o perfil acadêmico e de atuação para esse profissional. Assim sendo, é possível identificar entendimentos distintos nos diferentes Estados brasileiros no que diz respeito a essa questão, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 14 - Perfil acadêmico dos PAE abordados em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2020, por estados brasileiros**

Nº	ESTADO	PERFIL ACADÊMICO
1	MG	Estudantes de Graduação
2	RJ	Estudantes de graduação; Psicólogos + curso de Mediação escolar
3	MS	Ensino Médio completo
4	MG	Pedagogos; Estudantes de graduação; Enfermeira
5	RS	Pedagogos; Estudantes de graduação; Serviço social, Psicologia, Ensino Médio modalidade normal (magistério)
6	BA e SP	Ensino médio completo ou incompleto, estudantes (pedagogia, fonoaudiologia, psicologia), Pedagogo, Psicólogo/a.

7	<b>RS</b>	Ensino médio completo (maioria); Pedagogo, graduação em Educação física; graduação em educação especial.
8	<b>RJ</b>	Ensino médio, Estudantes de graduação; Graduados.
9	<b>RS</b>	Ensino Médio Modalidade Normal (Magistério) Licenciatura em educação especial; licenciatura em pedagogia;
10	<b>SP</b>	Ensino médio completo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

O quadro evidencia que a exigência mínima para o exercício da função de PAE em alguns Estados brasileiros é o Ensino Médio completo. No entanto, percebemos que há uma predominância de contratação de professores com formação em nível médio (magistério) e de estudantes de graduação, mais especificamente das licenciaturas, como também, de estudantes de psicologia e/ou até mesmo psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais.

Mousinho et al (2010) ao analisar as experiências da mediação escolar em países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e no Brasil, identifica características comuns no que diz respeito a formação desses profissionais, estando relacionada sobretudo com a área de Educação e Saúde.

[...] os mediadores escolares podem ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, sempre acompanhados pela equipe terapêutica da criança ou adolescente e pela equipe escolar. A escolha do mediador está na relação entre sua formação acadêmica e a maior demanda da criança (comunicação, comportamento ou motora, por exemplo). (MOUSINHO et al, 2010, p. 94)

Conforme assinalado nos estudos de Mousinho et al (2010) e no resultado do levantamento expresso no quadro 14, há uma ampla diversificação de perfil acadêmico definido por cada município, os quais, na inexistência de respaldo legal em nível nacional, se organizam para atender as demandas da inclusão escolar.

Na pesquisa realizada por Martins (2011), que buscou investigar a atuação do profissional de apoio na rede de ensino da grande Florianópolis, Santa Catarina, identificou-se a existência de três perfis de atuação que estão intrinsecamente relacionados a formação desse profissional, sendo o aparecimento de: a) características de atuação pedagógica; b) características de atuação no cuidado; c) características mistas (cuidado e pedagógicas). Sobre essa questão, Lopes (2018) afirma que,

Apesar de não estar evidente nos documentos legais, acredita-se que a formação mínima exigida deve ter o critério de ser relacionado à função exercida, no caso dos municípios em que os PAIE desempenham funções relacionadas aos cuidados dos alunos e acompanhamento da execução das atividades que os mesmos são dependentes, não há necessidade de uma formação acadêmica para realizar essa função,

embora, seja necessário no mínimo o ensino médio completo para que os profissionais tenham um nível de conhecimento básico e experiências escolares e formação complementar, juntamente com uma supervisão e acompanhamento durante a atuação. No caso do profissional que deve dar suporte ao professor de “responsabilidade de planejamento e ensino” ou ter alguma participação relacionada a essa função, deve-se exigir uma formação acadêmica na área, nesse caso, não seria o PAIE em questão [...] (LOPES, 2018, p. 84)

Nesse sentido, entendemos que, apesar de não haver entendimento uniforme sobre a formação acadêmica para a atuação do profissional de apoio escolar, a literatura científica e os dispositivos legais até então, preconizam a formação em nível médio para atuação na educação básica, com vistas ao exercício da função em atividades de locomoção, higiene, alimentação e em outras atividades que não seja de responsabilidade de planejamento e ensino, conforme já sinalizado no estudo de Lopes (2018). Quando a atuação do profissional de apoio escolar contemplar atividades de planejamento e ensino dos estudantes público-alvo da educação especial, entendemos que a formação adequada seja em nível superior, sobretudo de cursos de formação de professores, uma vez que se desdobra para o exercício de uma função especializada na área de educação.

Glat & Pletsch (2011), ao abordar sobre a atuação conjunta de dois profissionais com formação em nível superior em sala de aula comum, denomina essa atuação como “bidocência”, que consiste no

[...] trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial [...] trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 24).

Nesse sentido, a necessidade do segundo profissional na sala de aula comum surge a partir da demanda do público-alvo da educação especial. Nesses casos, em algumas regiões do Brasil, existe o suporte denominado de bidocência, que não se restringe apenas ao aluno com deficiência atendido na sala de aula comum, mas a toda turma, numa perspectiva colaborativa de:

Colaborar na identificação de necessidades de formação dos professores da escola, com vista ao desenvolvimento efetivo da diferenciação pedagógica; apoiar os docentes na concepção e implementação de estratégias que facilitem a gestão de grupos heterogêneos e, especificamente, na planificação do trabalho a realizar com turma, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais; colaborar com os docentes da turma na construção e avaliação de programas individualizados. (CARVALHO, 2009, p. 53).

No Estado de Minas Gerais, o profissional que exerce tais atribuições é denominado “professor de apoio” e segundo Silva (2019) possui os mesmos requisitos de um profissional para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que a diferença é que o professor do AEE atua na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e o Professor de Apoio da sala de aula comum juntamente com o professor regente, sendo que esse mesmo profissional pode exercer também sua função de forma itinerante em várias salas de aulas.

Portanto, a rede de apoio da modalidade da educação especial na contemporaneidade tem se ampliado constantemente com o surgimento de diversos profissionais, tais como: o Professor de Apoio (com função de planejamento e suporte especializado) e o profissional de apoio escolar (com função direcionada ao suporte no que diz respeito a higiene, alimentação e locomoção), além de outros profissionais. É importante destacar a importância da existência dos dois profissionais no âmbito do sistema educacional brasileiro que, como já assinalado, assumem papéis diferentes nos diversos contextos educacionais, contribuindo de forma significativa na operacionalização da política de inclusão educacional.

O que se observa na sistematização dos dados das pesquisas analisadas, realizadas em diferentes regiões do Brasil, é que há um predomínio de atuação de profissionais com formação especializada, sobretudo da área de educação, e também profissionais de formação em nível médio, para realização de atribuições de profissionais de apoio escolar, que, como analisamos na seção seguinte, se configura como uma estratégia de precarização do trabalho do PAE e barateamento da força de trabalho.

#### **4.2.3 Atribuições do profissional de apoio escolar no processo de inclusão**

As atribuições dos profissionais de apoio escolar se apresentam de forma distinta nos Estados brasileiros. Essa configuração é apontada por autores como Lopes (2018), Alecrim (2020), Gomes (2014), pela ausência de uma normativa que possa subsidiar a atuação do PAE, além da falta de estabelecimento de critérios de formação para o exercício profissional.

A crescente demanda e necessidade dos profissionais de apoio escolar nas unidades de ensino, associada a ausência de um amparo legal nacional, fez com que os Estados e municípios brasileiros estabelecessem suas próprias normativas e critérios de atuação e de formação para o exercício da função. Além disso, é possível evidenciar, através dos estudos de Burchert (2018), Lopes (2018), Siqueira (2017), Fonseca (2016), que, em algumas regiões do Brasil, a não regulamentação da função tem contribuído para precarização e barateamento da mão de obra para o exercício da função. Conforme Alecrim (2020, p. 56),

A não regulamentação da profissão do cuidador escolar ou profissional de apoio a educação inclusiva na escola, ainda é um dos grandes impasses para a sua efetiva valorização no bojo da educação especial e principalmente enquanto profissional indispensável a efetivação da educação sob a perspectiva inclusiva dentro dos estabelecimentos de ensino no Brasil.

Nessa perspectiva, a partir do quadro a seguir, podemos compreender como se desenha as distintas atribuições do PAE nos diferentes Estados.

**Quadro 15 - Atribuições dos profissionais de apoio, abordados em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2020, por estados brasileiros.**

Nº	ESTADO	ATRIBUIÇÕES
1	<b>MG</b>	auxiliar nas atividades didáticas; auxiliar nas atividades da vida diária (alimentação, higiene, brincadeiras e convivência) e ainda, se for de seu interesse e de acordo com o estudante que é acompanhado, desenvolver atividades dedicadas ao exercício da docência.
2	<b>RJ</b>	auxiliar os alunos com deficiência; desenvolver recurso e materiais adaptados.
3	<b>MS</b>	Apoiar às atividades de locomoção, higiene, alimentação; prestar auxílio individualizado aos estudantes que realizam essas atividades com independência. Fornecer apoio conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade, e não à condição de deficiência.
4	<b>MG</b>	“O trabalho do PAE se configura, prioritariamente, pela atuação e contribuição ao estudante com deficiência, sempre mediando e sanando suas possíveis dificuldades, desenvolvendo e adaptando atividades, metodologias e conteúdo para melhor atender esse público” (SILVA, 2019, p. 81)
5	<b>RS</b>	“[...] O atendimento é direcionado a um ou dois alunos em sala de aula, abrangendo atividades de planejamento, adaptação e produção de materiais, ensino, caracterizando uma condução pedagógica no apoio realizado” (BURCHERT, 2018, p. 1). “Os resultados indicam que os profissionais de apoio atuam pedagogicamente junto aos alunos, pois participam do planejamento, adaptam atividades e os auxiliam nas tarefas de sala de aula” (BURCHERT, 2018, p. 71)
6	<b>BA e SP</b>	“Dar suporte no uso e após o uso no banheiro; auxiliar na troca de fraldas e/ou, na alimentação; tanto na hora do lanche, no almoço; dar apoio com mamadeira, dependendo do comprometimento do aluno e, quanto à locomoção, eles ajudavam a levar o aluno de um lugar para o outro com segurança e conforto.” (LOPES, 2018, p. 112) “[...] Foi considerada também como função exercida pelos PAIE das cidades de Flores, Sexto Elemento, Lince e para os estagiários de Santa Clara, a função “auxiliar na atividade pedagógica”, na qual eles descreveram como qualquer intervenção nas atividades pedagógicas junto ao aluno”. (LOPES, 2018, p. 113)
7	<b>RS</b>	auxiliar nas atividades da vida diária (alimentação, higiene); apoiar nas atividades com a criança; auxiliar nas atividades proposta pelo professor; apoiar nas questões de ensino e aprendizagem; (PORTALETTE, 2017, p. 91).

8	<b>RJ</b>	auxiliar nas atividades da vida diária (alimentação, higiene); apoiar nas atividades e auxiliar o professor regente.
9	<b>RS</b>	auxiliar as atividades de alimentação, higiene locomoção e atividades pedagógicas. (FONSECA, 2016, p. 62)
10	<b>SP</b>	“Oferecer suporte a professores e alunos no ensino regular com foco no processo de inclusão; auxiliar na mobilidade do aluno; efetuar troca de fraldas e roupas. Acompanhamento ao banheiro, higiene bucal, banho quando necessário; auxiliar na alimentação; acompanhar as atividades pedagógicas mediante orientação do professor” (CARVALHO, 2016, p. 38)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

A sistematização dos dados evidencia a predominância de atribuições ligadas às categorias de apoio a locomoção, higiene e alimentação, atribuições que identificamos estar prevista na legislação existente sobre o profissional de apoio escolar. No entanto, é possível identificar, outras atribuições que são delegadas ao PAE no contexto escolar, que são atividade de cunho pedagógico (desenvolvimento de recurso e materiais adaptados, adaptação de atividades, avaliação e metodologias de ensino).

Quando estabelecemos uma relação entre o quadro 14 e o quadro 15, identificamos que na região que estabelece como atribuição “atividade de cunho pedagógico” não estabelece como critérios de formação a graduação na área de educação, o que seria o “ideal” já que, é o profissional capacitado para o exercício da docência e todo o conjunto de atividades que nela expressa.

O estudo de Santos (2020), intitulado “Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes”, que teve como objetivo investigar os saberes produzidos por estudantes da graduação que exercem a função de mediador escolar, na condição de estagiários, inseridos em uma escola da Educação Básica da Rede Federal de Ensino, no Estado de Minas Gerias, constatou que as atribuições que são realizada por esse profissional perpassa por uma dimensão pedagógica tanto nas práticas realizadas no cotidiano quando nas intenções expressas no projeto político pedagógico (PPP) da escola. Nesse sentido, Santos (2020), diante das atribuições que são delegadas aos estagiários que exercem a função de mediador escolar, alerta-nos a pensar sob a dimensão da precarização das atividades realizadas por esse profissional que, na verdade, são ou deveriam ser realizadas por outros profissionais especializados, como, por exemplo, pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa estratégia de substituição e utilização de mão de obra barata para garantir a inclusão e acessibilidade dos estudantes da educação básica já é enfatizada também nos estudos de Martins (2011) e Lopes (2018) Silva (2019). Nessa perspectiva, eles fazem uma distinção entre

dois profissionais que emergiram como estratégia de apoio e serviço no âmbito da educação especial: (i) o **professor de apoio**, sendo aquele profissional que tem uma formação específica em educação especial e exerce, em conjunto com o professor de sala de aula comum, a função de planejamento e ensino para o aluno público alvo da educação especial; e (ii) o **profissional de apoio escolar**, que não necessariamente necessita ter uma formação acadêmica específica, sendo exigido apenas o ensino médio completo, e é responsável, conforme a legislação, pelas atividades relacionadas a apoio ao higiene, alimentação e locomoção (LOPES, 2018).

A ausência de normativas que diferenciem as atribuições desses dois profissionais tem contribuído para intensificação da precarização do trabalho dos dois profissionais. Constatamos isso no estudo de Ribeiro (2020), intitulado “Mediação Escolar e a regulamentação da profissão no Brasil”, realizado no município de Rio de Janeiro, no qual se propõe analisar a operacionalização do serviço de mediação escolar em diferentes esferas (Federal, Estadual e Municipal). Os resultados da pesquisa apontam que as atribuições dos mediadores escolares se aproximam da perspectiva de bidocência onde dois professores compartilham as responsabilidades de ensino pelo estudante PAEE, mesmo sendo exercida por profissionais que estão em processo de formação na graduação.

O estudo de Silva (2019), intitulado “Estudo sobre a formação dos profissionais de apoio escolar na educação infantil no município de Santa Luzia”, também traz um alerta sobre a diferenciação das atribuições dos diferentes profissionais que atuam na oferta do serviço de apoio no espaço escolar. É constatado na pesquisa que, embora os profissionais de apoio escolar exerçam a função em atividade de apoio, higiene, locomoção e alimentação, esses profissionais têm exercido outras atribuições e responsabilidades que vão além da função de cuidados pessoais e socialização dos estudantes.

O estudo de Burchert (2018), nessa mesma perspectiva, investigou a estruturação do trabalho dos profissionais de apoio escolar nas escolas que ofertam o ensino fundamental, na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Assim como os estudos de Santos (2019), Silva (2019), Burchert apontou para a existência e predominância de estagiários, em processo de formação inicial (graduação), exercendo as funções de PAE. Esses profissionais são direcionados para o atendimento de duas crianças em sala de aula, realizando atividade de adaptação e produção de matérias para realização de atividades em sala. Burchert (2018), enfatiza que o trabalho realizado pelos profissionais de apoio escolar está dentro de uma perspectiva pedagógica, o que caracteriza atribuições que deveriam ser destinadas a um profissional especializado.

Lopes (2018) realizou um estudo em dois Estados brasileiros, Bahia e São Paulo e teve como objetivo descrever e analisar o perfil e a atuação dos profissionais de apoio escolar em diferentes contextos municipais. No que diz respeito a atuação desse profissional, constata o desvio de função e a sobrecarga de atividade que são atribuídas ao PAE no espaço escolar, além disso, destaca a fragilidade do poder público municipais em atribuir e definir funções para os PAE, gerando nesse sentido, equívocos e conflitos no exercício profissional.

Portalette (2017), no estudo intitulado “profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar”, teve como espaço de investigação a rede Municipal de Santa Maria (RS) e buscou compreender as especificidades de atuação dos profissionais de apoio na rede municipal. O estudo pontuou que a presença dos profissionais de apoio denota um suporte pedagógico para o professor de sala de aula comum, uma vez que falta outros profissionais na rede de apoio para a realização desse suporte.

[...] Com isso a atuação do profissional de apoio se mostra necessária nas questões de ensino, pois ele pode realizar práticas de ensino com os alunos público-alvo da educação especial, indo de encontro com o que menciona a legislação, mas ao encontro das necessidades que surgem na escola em relação ao ensino dos alunos com deficiência. Desta forma, isto beneficia as crianças que conseguem interagir melhor com o trabalho realizado em sala de aula, embora muitos professores possam ter dificuldades de orientar os profissionais de apoio[...] (PORTALETTE, 2017, p. 122)

Assim sendo, é possível perceber que, mesmo reconhecendo que a atuação do PAE não está de acordo com o que está exposto na legislação, a rede educacional demanda a necessidade de ampliação da rede de apoio da modalidade da educação especial para atender as necessidades do seu público. Outra questão para observar é que sempre que a rede educacional demanda a necessidade de existência do professor de apoio para atuar na perspectiva colaborativa com o professor da sala de aula comum e o poder público não oferece esse serviço de apoio, acontece o desvio de função e a sobrecarga de atividades desenvolvida pelo PAE, conforme já assinalado no estudo de Lopes (2018), implicando decisivamente na operacionalização da inclusão escolar no interior das escolas.

Partindo dessa mesma perspectiva, em outro estudo realizado em Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), na rede privada de ensino, intitulado “Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor”, Fonseca (2016), destaca que há uma preferência na rede privada de ensino pela contratação de profissionais com formação em nível superior em educação especial para exercer a função de profissional de apoio escolar. Essa estratégia está intrinsecamente relacionada ao processo de precarização do trabalho

realizado por esse profissional, uma vez que, para além das atividades previstas na legislação, os profissionais de apoio escolar exercem atividades pedagógicas relacionada ao planejamento e avaliação e ao Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiência e/ou com outras necessidades específicas.

Diante dos diversos perfis e atribuições que são delegadas aos profissionais de apoio escolar, Siqueira (2017), no estudo intitulado “Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”, identificou duas vertentes de atuação dos profissionais de apoio, sendo a primeira inserida em uma dimensão pedagógica e a segunda relacionada a questões de ordem social, relacionada com a autonomia, cuidado e interação social no espaço escolar. Essa constatação remete a discussão e a necessidade, já apontada em outros estudos, acerca da ampliação da rede de apoio a inclusão escolar, sem sobrepor uma função a outra, mas destacando as atribuições e importância de cada um na operacionalização da política de inclusão escolar, como é assinalado no estudo de Lopes (2018).

O estudo de Carvalho (2016), intitulado “Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles”, narra a trajetória profissional e de vida de um PAE no Estado de São Paulo. Carvalho destaca que, mesmo a atuação dos profissionais de apoio estando relacionada a dimensão social (higiene, alimentação e locomoção), as atividades exercidas são alteradas quando se materializam no cotidiano escolar, uma vez que, as atribuições previstas do PAE estão em constante processo de transformação frente as demandas que vão surgindo no espaço escolar.

Diante desse cenário de perfis e atribuições distintas, constatado dos estudos de Santos (2020), Ribeiro (2020), Aguillar (2019), Silva (2019), Burchert (2018), Lopes (2018), Portalette (2017), Siqueira (2017), Fonseca (2016) e Carvalho (2016), reiteramos para a necessidade de (re)adequação da legislação em vigor, devendo a mesma contemplar outros modelos de suporte e apoios a inclusão escolar como por exemplo, o ensino colaborativo e a bidocência. Como já foi sinalizado, a falta desse profissional, para atuar na dimensão pedagógica colaborativa com o professor da sala de aula comum, tem levado o profissional de apoio escolar a exercer atribuições que extrapolam o que está previsto na legislação sobre sua atuação profissional.

#### **4.2.3 Desafios no exercício do apoio escolar**

Apesar da produção científica evidenciar a importância do profissional de apoio escolar no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, a atuação desse profissional no

cenário educacional é relativamente recente e marcada por ambiguidades conceituárias no campo jurídico-normativo, refletindo em perfis e atribuições diversas no espaço escolar. Assim sendo, o PAE tem encontrado muitos desafios no exercício da profissão. O quadro abaixo sintetiza, com base da produção científica sobre o tema, os desafios dos profissionais de apoio escolar nos diferentes estados do Brasil.

**Quadro 16 - Desafios no exercício do apoio escolar, abordados em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2008 a 2020 por estados brasileiros**

Nº	ESTADO	DESAFIOS
1	<b>MG</b>	Poucas orientações ao chegarem na escola; Entrada em sala de aula de maneira abrupta; Sentimento de despreparo; Sentimento de impotência e de frustração para conseguirem estabelecer laços com os alunos.
2	<b>RJ</b>	Falta de definição e compreensão pedagógica da função; Incompreensão da função; Entendimento de ser ‘babá’ do aluno; Professores não ajudam em nenhuma circunstância com alunos, inclusive no processo de aprendizagem; Distanciamento do corpo docente; Ausência de participação em planejamentos; sem acesso ao planejamento dos professores; Sem Formação Continuada. Etc.
3	<b>MS</b>	Falta de uma legislação adequada; Falta de qualificação de profissionais;
4	<b>MG</b>	Relação com o professor regente; Responsabilização pela aprendizagem dos alunos; não saberem, de fato, a função que devem executar; Desvalorização e sobrecarga de funções.
5	<b>RS</b>	Falta de formação; Atendimento a mais de um aluno como fator desfavorável.
6	<b>BA e SP</b>	Demanda de solicitação do PAIE de forma inadequada; Ausência de profissional com formação específica para dar suporte; Dependência do aluno da presença do profissional; Função não normatizada e com legislação vaga; Falta de compreensão da função; Omissão do trabalho de outros profissionais; Alta rotatividade; Necessidade de modificar a nomenclatura e função; Dificuldade em lidar com as características dos alunos (comunicação e comportamentos); Desvalorização: falta de reconhecimento do trabalho e de engajamento com a equipe escolar; Condições de trabalho precárias: ausência de formação, salário baixo, muitos alunos e poucos profissionais; Estrutura física inadequada (acessibilidade para acolher os alunos); Descaso das pessoas (exclusão dentro da própria escola, insensibilidade e desrespeito); Relação e interação com a família; Visão de que o PAIE é o responsável único por tudo do aluno; Criar estratégias de ensino para os alunos.
7	<b>RS</b>	Falta de formação que forneça subsídios para atuar com os alunos público-alvo da educação especial.
8	<b>RJ</b>	Relação escola/mediador; Valorização profissional; Relação família/mediador; Ausência de formação especializada; Desconhecimento da função do mediador escolar
9	<b>RS</b>	Não participação do planejamento de ensino; Desvio de função;
10	<b>SP</b>	Legislação vaga; Falta de parceria com outros profissionais que atuam na escola;

Elaborado pelo pesquisador (2022)

Para Gomes (2014) a figura do profissional de apoio escolar surge a partir da demanda do público-alvo da educação especial, sendo sua função facilitar o processo de aprendizagem, numa perspectiva de mediação entre o aluno com suas necessidades específicas, o professor na sala de aula regular em sua ação grupal e os colegas da classe. A chegada desses profissionais no ambiente escolar é marcada por desafios, percebidos em diversos Estados do Brasil conforme o quadro 16.

O primeiro obstáculo foi reconhecer a necessidade da presença do mediador ou facilitador como um grande aliado nesse processo e discutir o papel dessa figura no ambiente escolar, sua intenção e manutenção na estrutura existente, bem como a reação de pais e alunos regulares, de docentes e funcionários em geral, mostrando ser possível uma inclusão com ganhos para todos. (GOMES, 2014, p. 26)

O reconhecimento da necessidade da presença do PAE e de outros profissionais para compor uma rede de apoio na operacionalização da política de inclusão sempre foi um desafio para o poder público. Esse impasse está presente também na falta de estratégia intersetorial que poderia contribuir em ações planejadas de garantia de equidade de direitos, conforme é ressaltado por Bendinelli, Andrade, Prieto (2012), ao tratar sobre as redes de apoio e a política de inclusão no município de São Paulo.

Essas dificuldades do Estado brasileiro, em reconhecer a necessidade do profissional de apoio escolar e a falta de ações intersetoriais de acesso as políticas públicas pelo público-alvo da educação especial (PAEE), tem se sustentado com base numa lógica de precarização do sistema de educação e na falta de investimento público e fortalecimento dos sistemas educacionais para oferta de ensino de qualidade para todos. Os desafios encontrados no exercício do apoio escolar e sistematizados no quadro 16, estão intrinsicamente relacionados a lógica das ideias neoliberais que tem se aproximado fortemente do Brasil a partir do final do século XX. Nessa perspectiva, Oliveira (1997) no texto intitulado “a nova qualificação do trabalhador no velho discurso da qualidade da educação”, destaca que,

Se percebemos modificações nos aspectos referentes aos ideais educacionais, não são menos evidentes as mudanças que se dão no campo das políticas públicas e do perfil defendido para o Estado moderno. Presencia-se, hoje, uma forte tendência para a diminuição do poder de intervenção do Estado em ações ligadas às áreas sociais, particularmente na área da educação. Hoje, mais do que nunca, percebe-se um aumento da pressão dos setores empresariais para que a educação deixe de ser um direito público e passe a ser tratada como qualquer outro bem de consumo. (OLIVEIRA, 1997, p. 106)

Diz ainda que,

[...] reconhecer que os problemas da educação não são de origem só metodológica ou técnica, mas também sofrem interferências diretas de elementos oriundos da estrutura sócio- econômica brasileira, entendemos que se faz necessário um aprofundamento dessa temática, procurando perceber até que ponto as ideias proferidas por esse paradigma para a educação representam intenções reais de modificação da escola [...] (OLIVEIRA, 1997, p. 108)

Nesse sentido, compreender os processos de disputas e tensionamentos no campo educacional e os elementos que compõem a intensificação da precarização do trabalho, ajuda a compreender os desafios e práticas dos profissionais que compõem a rede de apoio a inclusão escolar. A falta de formação e orientação para o trabalho, além do insipiente respaldo normativo-jurídico, tem se apresentado como ponto central das dificuldades no campo de atuação do PAE, uma vez que, a carência desses elementos no processo tem contribuído para o desconhecimento das atribuições e intensificação do trabalho realizado no espaço escolar.

A partir da sistematização do quadro 16 é possível compreender a necessidade de outros profissionais para compor redes de apoio a inclusão escolar ou/e de reestruturação do modelo único de inclusão, através da sala de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado como garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos alunos PAEE. Sobre essa questão Mendes (2017), afirma que,

Outro ponto de destaque é que a política de Educação Especial requer revisão no conceito de AEE, de modo a sair de uma visão simplista de uma proposta de serviço de apoio tamanho único (extraclasse, contraturno e de curta duração) para um conjunto de apoios diversificados necessários para responder às diferentes demandas da escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns. (MENDES, 2017, p. 81)

A falta de outros profissionais, como por exemplo, do professor de apoio, que pode atuar numa perspectiva de bidocência, e o do professor de ensino itinerante e colaborativo, que são outros caminhos para a inclusão educacional, tem contribuído para a intensificação do trabalho dos profissionais de apoio escolar (PAE), levando a assumir outras atribuições, principalmente relacionada ao ensino, planejamento, adaptação e avaliação dos alunos que atendem. Pimentel, Paz e Pinheiro (2008) destacam que,

[...] a responsabilidade por viabilizar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular está posta, quase que exclusivamente, para o professor. Não há garantia de suporte especializado para que ocorra sucesso no processo de inclusão. Isso sobrecarrega o professor que acaba se posicionando contrário, por perceber que isso só vai lhe ocasionar mais responsabilidade, além das atribuições que lhe são peculiares. Além de se

responsabilizar, quase que sozinho, pelo processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o professor que recebe tais alunos também não é beneficiado com apoio diferenciado e/ou específico [...] com relação à orientação metodológica, a adaptações curriculares necessárias, a formação de grupos de estudos para entender as especificidades das deficiências atendidas pela escola ou a redução do número de alunos nas turmas onde há alunos com deficiência matriculados [...] (PAZ, PINHEIRO, 2008, p. 17).

Para Mendes (2017, p. 81), todo esse arranjo organizacional “[...] é fruto da falta de investimento, de profissionalização e de melhores condições de trabalho para as pessoas que atuam nesses espaços”, fruto da lógica neoliberal sobre a educação que defende a intervenção mínima do Estado na equiparação de direitos sociais.

A ênfase atual na educação está na busca pela excelência nas escolas, gastando o mínimo possível, e tanto o aumento nas exigências e padrões de desempenho quanto as despesas, consideradas adicionais, para atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial, complicam esse cenário porque impactam o financiamento da educação e questionam a função da escola pretendida pelos reformadores. (MENDES, 2017, p. 82).

Podemos constatar a afirmação de Mendes (2017) quando analisamos a forma de contratação dos profissionais de apoio escolar que compõe a rede de apoio para a educação especial, sendo que, conforme o estudo de (MOUSINHO et al, 2010; LOPES, 2018; ALECRIM, 2020; GOMES, 2014) esses profissionais são contratados na condição de estagiários, não tendo um vínculo permanente com a rede de ensino, provocando uma alta rotatividade de profissionais nas escolas. Vasconcellos e Dutra (2018, p. 5) acrescenta ainda que

[...] algumas escolas iniciaram a contratação de estagiários para exercerem a função de mediador escolar, entretanto em algumas escolas esses profissionais não ficam apenas com uma criança, são considerados “mediadores volantes”, pois observam e intervêm no desenvolvimento de diversas crianças incluídas, ficando cerca de 30 minutos à uma hora com cada uma.

Ao tratar sobre a realidade do Rio de Janeiro Cunha et al (2012) afirma que,

[...] o que vem acontecendo no município do Rio de Janeiro é a contratação de estudantes sem uma preparação adequada para ocupar uma função de tamanha importância como a mediação de alunos com deficiências incluídos em turmas comuns. As escolas se vêm [sic] na obrigação de receber todos os alunos, mas não parecem preparadas para garantir um processo inclusivo que vá além da simples presença em sala de aula. Por isso buscam, através dos estagiários, um trabalho que promova uma maior participação e um melhor aprendizado para os alunos. Esses graduandos são contratados sem qualquer

requisito, com a única condição de estarem matriculados em uma das universidades conveniadas com a prefeitura, públicas e particulares, e podendo estar inscrito em qualquer curso superior, independente do período. (CUNHA, et al., 2012, p. 05)

A realidade encontrada por Cunha (2012) no Rio de Janeiro, se aproxima das características encontrada no lócus de investigação desse estudo, ao demandar as atividades relativas à função de profissional de apoio escolar a estudantes de graduação na condição de estagiários. Em estudos anteriores (LEAL et al, 2020), destacamos que, mesmo com regulamentação da função no município de Jacobina no ano de 2018, por meio da lei Municipal nº 1.542 de 20 de novembro de 2018, ainda se perpetuava a inserção de estagiário da rede municipal para exercício da função de PAE, acarretando diversas questões relacionada a permanência desse profissional na escola bem como seu desempenho da função. Sobre essa questão, Lopes (2018) destaca que,

[...] existiam alguns prejuízos de ordem burocrática e financeira para o município, além dos prejuízos para os alunos, sendo eles: a troca frequente de profissionais, o que prejudicava a continuidade do trabalho; o desperdício de dinheiro investido nos profissionais com as formações oferecidas para que em pouco tempo fossem desligados; gastos feitos com a realização de processos seletivos e a interrupção do trabalho realizado com o aluno que implicava em mudanças relacionadas ao perfil do profissional. (LOPES, 2018, p. 85).

Dessa forma, para redução dos prejuízos causados pelo poder público faz-se necessário o reconhecimento da importância das atribuições dos profissionais de apoio escolar, bem como a ampliação e fortalecimento das redes de apoio na escola, garantindo na legislação, tanto na esfera Municipal, Estadual e Federal, possibilidades de apoios diversificados para a operacionalização da política nacional de educação especial, conforme já assinalado por Mendes (2017).

## **5 PONTOS E NÓS: O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE JACOBINA**

Este capítulo trata das políticas voltadas para a inclusão escolar no município de Jacobina, Bahia. Nesse sentido, realizamos uma análise documental do conjunto de normativas legais do município que amparam a inclusão educacional no sistema municipal de ensino. Entre os documentos analisados estão: a Lei Orgânica Municipal; o Plano Municipal de Educação (PME); o Referencial Curricular de Jacobina (RCJ); a Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, que cria os cargos públicos para função de profissionais de apoio escolar e faz alterações nos planos de cargos e carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina; o Regimento escolar das unidades escolares integrantes do sistema público municipal de ensino de Jacobina; e o Regimento interno das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

### **5.1 CONJUNTO DE NORMATIVAS LEGAIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO ESCOLAR**

A política educacional brasileira, no âmbito da operacionalização da inclusão escolar para a pessoa com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, assegura o direito a inclusão, permanência e a acessibilidade em todas as etapas e níveis educacionais, estando expresso em normativos que compõem o ordenamento jurídico, como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), etc.

Segundo a Constituição Federal (1988) o poder público municipal, representado pelo poder legislativo e executivo, tem autonomia no que se trata de assuntos locais e responde por um complexo arcabouço de autonomias que lhe outorgam elaborar e executar leis, decretos e políticas públicas para atender ao direito do cidadão na concretização dos seus direitos fundamentais. Os normativos municipais, elaborados sob a prerrogativa da autonomia, deve estar em consonância com o pacto federativo estabelecido pela Constituição Federal (CF), o qual busca estabelecer a união e harmonia entre os entes federativos e, conseqüentemente, com a legislação nacional.

Em conformidade com a CF, o artigo 11 da Lei nº 9.394/1996, que trata sobre a as diretrizes da educação nacional, destaca que entre as incumbências dos Municípios estão: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Partindo desse pressuposto e compreendendo a importância da atuação municipal no que se refere a organização do seu próprio sistema de ensino, buscamos observar, no conjunto de Leis municipais de Jacobina, referências no que se trata da operacionalização da política da educação especial, tendo como base, os serviços de apoio escolar assegurado no âmbito das políticas educacionais.

Inicialmente, consultamos a Lei Orgânica do Município, publicada em 26 de novembro de 2008, por considerar esse arcabouço normativo como a lei maior no âmbito local e que deve direcionar a formulação de políticas no âmbito do município. Nesse sentido, direcionando nossa investigação às tratativas relacionadas à pessoa com deficiência, constatamos a referência a esse grupo de cidadãos em dois capítulos distintos; capítulo III, que trata da Assistência Social à Família, à Criança, ao Adolescente, ao Deficiente<sup>11</sup>, ao Idoso e à Mulher, e no capítulo IV que trata da Educação e da Ciência.

Conforme o artigo 201, que compõe capítulo III da lei, é assegurado no âmbito das políticas de assistência a

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado aos portadores de deficiência física, sensorial e mental, bem como de integração social de adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (JACOBINA, 2008).

Esse direcionamento na lei maior do município de Jacobina corrobora para formulação de políticas que visam a inclusão social, o exercício da cidadania e ao mundo do trabalho da pessoa com deficiência, com vistas a possibilitar a participação plena em sociedade. No artigo 211 da referida Lei é assegurado a constituição do Conselho de Defesa dos Direitos das Pessoas

---

<sup>11</sup> A referência a “deficiente” ou/e “portadores de deficiência” não é mais utilizada na atualidade, sendo assumido o termo “pessoa com deficiência”, conforme Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, ratificada no Brasil pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

com Deficiência, órgão responsável pela política geral de valorização e integração social das pessoas com deficiência e de participação dos diferentes segmentos da sociedade.

No capítulo IV da mencionada Lei Orgânica, que trata da Educação e da Ciência, é reafirmado o compromisso do município na oferta do Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência na rede regular de ensino, bem como o direito de matrícula na escola pública mais próxima de sua residência. Reiteramos que o direito ao serviço de Atendimento Educacional Especializado se configura, no âmbito nacional, como um pilar essencial de operacionalização e garantias do cumprimento dos acordos internacionais pactuados pelo Brasil, no que diz respeito a escolarização do PAEE, sendo, segundo Capellini (2019), o único modelo de serviço de apoio adotado pelo governo brasileiro, seguido por todos os municípios da federação.

Constatamos ainda, a escassa referência à escolarização da pessoa com deficiência na Lei Orgânica do Município de Jacobina, o que tensiona a necessidade da revisão da legislação municipal com o compromisso de acompanhar as mudanças da sociedade atual, uma vez que, desde a promulgação da lei em 2008, grande parte das políticas de inclusão escolar avançaram, graças a larga produção do conhecimento científico de educadores e pesquisadores e dos movimentos da sociedade civil organizada que têm pressionado o poder público para estabelecer uma sociedade igualitária, equitativa e acessível a todos.

Outro documento com um importante protagonismo nas ações voltadas à educação no município de Jacobina, é o Plano Municipal de Educação (PME) que reúne metas e estratégias para a educação municipal entre o decênio de 2015 a 2025. O referido Plano foi promulgado por meio da Lei nº 1.333, de 16 de setembro de 2015, em consonância com os planos Estadual e Nacional. Com o intuito de analisar as metas e estratégias do referido plano no que se refere à inclusão escolar do público-alvo da educação especial, elegemos três categoria de análise: acessibilidade; acesso e permanência; e formação dos profissionais da educação, por considerar, após a leitura flutuante, que a as estratégias apresentadas no plano se encaixam dentro dessas dimensões e evidenciam as ações de planejamento para a modalidade da educação especial, conforme o quadro 17.

**Quadro 17 - Sistematização da Lei nº 1.333/2015 PME- Jacobina**

<b>Categoria</b>	<b>Tema</b>	<b>Meta/estratégia</b>	<b>Total de referências</b>
	Acessibilidade instrumental e em materiais didáticos	2.9, 4.5, 12.7	3
	Acessibilidade no transporte escolar	4.10, 20.8	2

Acessibilidade	Acessibilidade arquitetônica, nos equipamentos e mobiliários	3.7, 4.5, 12.5	3
	Acessibilidade comunicacional	4.5, 5.7	2
	Acessibilidade metodológica	---	0
Acesso e permanência	Acesso e permanência	1.10, 1.21, 3.3, 3.4, 4.3, 6.8, 11.6, 11.8	8
	Previsão de outros profissionais de apoio à inclusão na escola	1.21, 4.6	1
	Atendimento Educacional Especializado	4.2, 6.8, 7.2	3
	Ações intersetoriais e apoio especializado fora da escola	4.3	1
Formação dos profissionais da educação	Para inclusão	1.14, 3.22, 4.9, 10.8, 15.5	5
	Para o AEE	4.1, 4.7, 4.8, 4.9	4

Fonte: Plano Municipal de Educação de Jacobina (2015)

A análise do PME no que se refere a acessibilidade demonstra a existência de estratégias a serem implantadas no sistema municipal de ensino, tendo como ênfase maior a acessibilidade arquitetônica e instrumental, de transporte e comunicacional. Entretanto, a acessibilidade metodológica não aparece como elemento estratégico de acessibilidade no âmbito do sistema de ensino, embora a literatura científica a apresente como fundamento da cultura escolar inclusiva que possibilita o acesso ao currículo por parte do PAEE.

A categoria que encontramos com mais frequência no PME diz respeito ao acesso e a permanência do público-alvo da educação especial nas diferentes etapas e níveis de ensino. A esse respeito, a meta 1, referente a universalização da educação infantil e da pré-escola, destaca como uma das estratégias

[...] priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (JACOBINA, 2015).

A garantia do direito ao acesso e as condições de permanência, desde a infância, para atender as especificidades dos alunos PAEE se constitui como um pilar essencial das políticas voltadas para esse público, e deve estar interligado com outras ações que possam vislumbrar o sucesso escolar dos estudantes. Com vistas a monitorar e avaliar as ações de acesso e permanência o PME prevê

4.3 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Plano Municipal de Educação, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude. (JACOBINA, 2015, n.p).

O Atendimento Educacional Especializado, expresso como serviço da educação especial, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), é o único serviço de apoio encontrado nas estratégias projetadas no PME e que prevê ações no âmbito formativo, estrutural e organizacional. Outras duas referências trazem possibilidade de vislumbrar a ampliação desse serviço na modalidade da educação especial:

1.21 Garantir o atendimento das crianças com necessidades especiais nas instituições de educação infantil, com *profissional específico*, para atender esta demanda. 4.6 Promover concurso público para *Intérprete de libras e cuidador* nas salas regulares para atender a demanda específica de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em todos os segmentos da educação básica. (JACOBINA, 2015, *grifo nosso*).

As ações projetadas indicam a necessidade de ampliação da rede de apoio para atender a demanda existente no município, no entanto, se tornam insuficientes dada a realidade da diversidade de público encontrado, já que o PME destaca, na época da sua formulação, que o sistema de ensino atendia alunos com as seguintes especificidades; deficiência visual (30) deficiência física (19), deficiência auditiva (10), deficiências múltiplas (08), altas habilidades/superdotação (07), transtornos globais do desenvolvimento (07). É possível perceber que o público maior da rede municipal de educação se configurava dentro da deficiência visual, o que evidencia a necessidade de ampliação das políticas de apoio para atender a esse público, como por exemplo: a contratação de Professor de Braille, transcritor e leitor, que possibilitariam a oferta do apoio adequado às necessidades desse público. Entretanto, não encontramos referências que possibilitassem a ampliação dos serviços de apoio entre o decênio de 2015 a 2025.

Outra categoria que analisamos foi a formação dos profissionais da educação, que segundo Pimentel (2012) se apresenta como uma das questões centrais para formatar a cultura inclusiva no espaço educacional. As ações projetadas no plano preveem a oferta da formação, tanto para os professores da sala de aula comum, quanto para os professores que atuam no AEE.

4.1 Implantar, ao longo deste Plano, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas; 4.7 Garantir tecnologias assistivas e formação específica para os professores do Atendimento Educacional Especializado, para o bom uso das mesmas. 4.8 Ampliar oferta de curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado para professores da rede pública municipal, que após conclusão do mesmo garanta sua atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais do município pelo prazo mínimo de dez anos 4.9 Fomentar parcerias com o Estado, e demais instituições de atendimento especializado objetivando ampliar a oferta de formação continuada e capacitação para professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. (JACOBINA, 2015, n.p)

Além de prever a formação de profissionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, encontramos referências também em relação à formação continuada para os professores da sala de aula comum. Embora concordemos que a formação inicial e continuada para professores seja de extrema relevância, consideramos que a formação deve ser projetada para todos os profissionais da educação, uma vez que, conforme Pimentel e Moreira (2021, p. 9) “Essa sinalização é imprescindível para construção de uma cultura escolar inclusiva que envolva desde o profissional que atua na portaria, aos gestores, docentes, merendeiras, secretária e profissionais de serviços gerais e limpeza”.

Para além dos normativos já analisados, o sistema público municipal de ensino de Jacobina dispõe de um Regimento Escolar Unificado, aplicado a todos estabelecimentos de ensino da rede, que se constitui como um documento de caráter administrativo e normativo que estabelece um conjunto de regras de ordem administrativa, didática, pedagógica e disciplinar para toda comunidade escolar. O referido Regimento foi construído no ano de 2016 com a participação dos diversos segmentos do contexto educacional e foi regulamentado pelo Decreto nº 1589/2016. Esse documento, além de afirmar os princípios da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado, no artigo 35, define a forma de como deve ser organizada a enturmação dos estudantes que fazem parte do PAEE.

Os estudantes da Educação Especial podem ser enturmados da seguinte forma: I. classe comum, prioritariamente, visando ao desenvolvimento de suas habilidades e à inclusão no processo educacional; II. turmas de integração inversa, alternativa à classe comum com significativa redução do número de estudantes, de caráter transitório, constituídas por estudantes sem e com deficiências ou Transtorno Global do Desenvolvimento, voltadas aos processos de socialização, alfabetização e aquisição de comportamentos adaptativos; III. classes especiais, quando, em decorrência de dificuldades de comunicação ou socialização, o estudante necessitar de atendimento diferenciado, em caráter temporário e transitório. (JACOBINA, 2016, p. 73).

No documento são três as possibilidades de inserção dos estudantes Público-alvo da educação especial em sala de aula, a prioridade é que essa inserção aconteça na sala de comum, sendo essa alternativa a que possibilita maiores ganhos para os alunos PAEE, colegas e professores. O documento prevê também alternativas de caráter temporário e transitório que se distanciam dos princípios de inclusão escolar defendidos por Mantoan (2015, p. 71), para a autora, é necessário ressignificar o espaço pedagógico para possibilitar “ensinar a turma toda, sem exceções e exclusões”, para tanto, defende um modelo de inclusão total “posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular” (MENDES, 2006, p. 396). É importante avaliar como estão sendo implementadas essas alternativas para além da classe comum e os impactos que repercutem na construção da cultura inclusiva no município.

O Regimento Escolar Unificado além de orientar como deve ser feito a inserção dos alunos PAEE nas classes escolares, direciona como devem ser conduzidos os processos de avaliação, diante das especificidades desse público.

O processo de avaliação dos estudantes com deficiências, com Transtorno Global do Desenvolvimento – TDG e com Altas Habilidades/Superdotação, nos diferentes contextos de oferta da educação especial, deve ser realizada de forma processual, observando o desenvolvimento biopsicossocial do estudante, sua funcionalidade, características individuais, interesses, possibilidades e respostas pedagógicas alcançadas, com base no currículo adotado. [...] No caso dos estudantes surdos, deve-se considerar, no momento da avaliação da produção escrita, a singularidade linguística dos estudantes. (JACOBINA, 2016, p. 74).

As orientações contidas no documento, além de respaldarem a conduta dos professores frente ao trabalho realizando com o PAEE, direcionam ações da comunidade escolar para assegurar os direitos da pessoa com deficiência definidos por lei.

Além do Regimento Escolar Unificado, o sistema municipal dispõe do Regimento Interno das Salas de Recursos Multifuncionais, publicado em forma de Decreto nº 2280, no ano de 2018. Esse documento, de caráter normativo-pedagógico, foi construído com base no conjunto de leis federais que regem a educação brasileira e tem como finalidade normatizar a estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas salas de Recursos Multifuncionais, integrantes da rede de educação do município de Jacobina. É importante dizer que a construção do regimento é baseada Decreto Federal nº 6.571/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no entanto, esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado

e dá outras providências. Mendes, Santos e Sebin (2022) ao tratar sobre as principais mudanças com o novo decreto sinalizam que,

[...] esse decreto muda a tônica até então defendida de que o AEE deveria ser ofertado preferencialmente em SRM de escolas comuns, induzindo as instituições especializadas a ofertarem o AEE. Com isso, altera o sistema de financiamento, permitindo que as instituições que ofertassem o AEE recebessem o valor referente à segunda matrícula prevista. Em síntese, ele representa ganho no movimento das instituições especializadas contra as posições que vinham sendo defendidas pela SEESP até então. (MENDES; SANTOS; SEBIN 2022, p. 59-60)

O regimento Interno das Salas de Recursos Multifuncionais, além de reafirmar a inclusão escolar como direito humano, destaca, no artigo 2º, os princípios do Atendimento Educacional Especializado que se configuram em: I- promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem; IV- assegurar condições nos demais níveis de ensino.

Para a operacionalização desse serviço, no artigo 4º é definido que a escola deve assegurar as condições para a efetivação do AEE que visa complementar ou/e suplementar o desenvolvimento dos alunos em suas especificidades, e, assim como o Decreto nº 7.611 de 2011, reafirma o compromisso da União em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos do ensino com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais dotadas de recursos para o atendimento alunos PAEE. Entretanto, Silva (2018) que analisou parte da legislação municipal no trabalho que trata sobre os processos de inclusão e exclusão no município de Jacobina, afirma que, “[...] o apoio a que se refere esse artigo não condiz com a realidade das SRMF do município atualmente, pois estão carentes de equipamentos e encontra no poder público municipal entraves para solucionar as demandas necessárias” (SILVA, 2018, p. 69). Além disso, o Plano Municipal de Educação afirma que a demanda da modalidade da educação especial é maior que a oferta, necessitando de ampliação do quadro de professores especializados (JACOBINA, 2015).

O Decreto em análise, em seu artigo 6º, dispõe sobre a rede de apoio a inclusão, afirmando que

A educação inclusiva, para sua plena efetivação, contará com uma equipe de profissionais especializados – composta por *Professor de Sala de Recurso*, *Professor Mediador/Cuidador*, *Intérprete de Língua Brasileira de Sinais*, *Interprete de Braille*<sup>12</sup> com atribuições específicas de acordo com as Diretrizes Operacionais da Secretaria Municipal da Educação e Cultura. (JACOBINA, 2018, n.p, *grifo nosso*).

Enfatizamos que esse é o primeiro documento que referencia de fato a composição da rede de apoio no município de Jacobina. O que nos chama atenção, são as terminologias utilizadas no documento, principalmente a referência “*professor mediador/cuidador*” e mais adiante a nomenclatura “*profissionais de apoio à inclusão*” e “*Monitores de Apoio da Educação Especial*” já que não são explicitadas as atribuições e formação desses profissionais no documento, assim como é feito para o professor de AEE e da equipe técnica que, segundo o decreto, compõem a modalidade da educação especial.

A adoção dessas terminologias, assim como no âmbito nacional enfatizado no capítulo três desse trabalho, revela as ambiguidades presente na legislação municipal para se referir aos profissionais que compõem a rede de apoio para a inclusão escolar. No mesmo ano que foi publicado o regimento interno das Salas de Recursos Multifuncionais, foi criada a Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, que dispõe sobre alterações nos planos de cargos e carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina, para criar as funções dos profissionais de apoio escolar (mediador, cuidador, interprete de libras e instrutor de braille<sup>13</sup>). Observamos, já na ementa da Lei, que são utilizadas novas nomenclaturas e perspectivas de atuação que perpassam pelo cuidado e mediação pedagógica. Isso parece indicar que são profissionais diferentes do que é exposto no regimento interno das salas de recursos multifuncionais, já que no referido documento trata-se de profissionais especializados, o que, segundo Lopes (2018), requerem formação específica em educação especial. Trataremos com mais detalhe sobre essa questão na sessão seguinte.

O artigo 6º acrescenta ainda que

Ao receber alunos com necessidades especiais, na diversidade, a unidade escolar tornar-se-á inclusiva, devendo modular em seu quadro funcional *profissionais de apoio à inclusão* de acordo com a necessidade do educando, mediante comprovação por laudo, e normas da Secretaria Municipal da Educação e Cultura. (JACOBINA, 2018, n.p, *grifo nosso*).

<sup>12</sup> Embora a lei municipal traga essa nomenclatura, o termo mais utilizado é brailista transcritor ou revisor.

<sup>13</sup> Embora a lei municipal traga essa nomenclatura, o termo mais utilizado é brailista transcritor ou revisor.

Nesse sentido, a ampliação da rede de apoio a inclusão escolar no âmbito da sala de aula está condicionada a comprovação da condição de deficiência em “laudo”. É importante acentuar que a Lei Brasileira de Inclusão (2015), no artigo 28 não destaca essa restrição quando prevê a inserção desse profissional no espaço escolar. No entanto, consideramos que a disponibilização do apoio escolar não deve partir do laudo médico, mas de uma avaliação pedagógica da equipe escolar (coordenação pedagógica, professor do AEE e professor da sala de aula comum) em conjunto com a família. Lopes (2018, p. 93) pontua que na realidade que realizou seu estudo “[...] havia alunos que mesmo tendo laudo médico eram avaliados pela equipe e, em alguns casos, chegava-se à conclusão de que era desnecessário alocar um PAIE”. Isso mostra a importância da avaliação pedagógica para que não ocorrer equívocos no direcionamento de profissionais sem que haja necessidade do aluno PAEE.

O Referencial Curricular de Jacobina (RCJ), documento que contempla os princípios e os pressupostos teórico-metodológicos basilares da educação municipal, publicado em 2020 por meio do Decreto nº 433, ao tratar da modalidade da educação especial afirma que:

[...] O Atendimento Educacional Especializado deve acompanhar o processo de escolarização do estudante, no qual objetiva a proposta pedagógica da escola, pois as ações pedagógicas do AEE *deverão convergir para uma atuação mais ampla e voltadas para as especificidades de cada estudante na escola, bem como na estruturação de redes de apoio*, formação continuada de professores para que possam atuar como colaboradores, multiplicadores e mediadores de conhecimentos práticos e teóricos respeitando as particularidades que encerram a função, desenvolvendo um trabalho de teor colaborativo dentro e fora da escola. (JAOCBINA, 2020, p. 89, *grifo nosso*).

Assim, entendemos que os profissionais que realizam o Atendimento Educacional Especializado são considerados como um dos atores principais para organizar e avaliar, pedagogicamente, a necessidade da inserção dos profissionais de apoio escolar na sala de aula comum. haja vista que o documento supracitado delega ao professor de AEE, entre outras atribuições, a organização do apoio no âmbito da escola. Entretanto, Silva (2018) afirma que

As atribuições dispensadas ao professor da SRMF são muitas e pouco são os retornos a esse profissional e à sua condição e trabalho, pois esse professor se percebe em um espaço que não tem assegurado o respeito às diferenças, a acessibilidade física e pedagógica e a inclusão efetiva (SILVA, 2018, p. 70).

Assim, é necessário repensar a estrutura organizacional das Salas de Recursos Multifuncionais, espaço físico que é realizando o AEE, com vistas a possibilitar condições de trabalho adequadas para os profissionais que fazem parte desse espaço.

Segundo o Regimento Interno das SRM, artigo 11, no município de Jacobina o quadro funcional desse espaço é composto por área técnica (supervisão ou coordenação pedagógica, sub-coordenação da educação especial) e corpo docente, que deve cumprir os seguintes requisitos: ser professor efetivo com habilitação em nível superior (Licenciatura Plena) com especialização em Atendimento Educacional Especializado; ter dois anos de experiência no segmento da Educação Especial, com comprovação. (JACOBINA, 2018).

O corpo docente deve atuar no Atendimento Educacional Especializado e identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para a plena participação dos estudantes PAEE no espaço escolar. No artigo 15 do Regimento Interno das SRM é definido que para ser viabilizado de fato o AEE nas unidades de ensino municipal, esse serviço deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP), prevendo:

Sala de recurso multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola da rede pública; Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento dos alunos; Professor para o exercício da docência do AEE; **Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção**; Articulação entre professores do AEE e os do ensino regular. **Redes de apoio**: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (JACOBINA, 2018, n.p, *grifo nosso*)

O Referencial Curricular de Jacobina (RCJ) sinaliza ainda que, para que seja garantido a acessibilidade de ordem física, arquitetônica, comunicacional, social e atitudinal é imprescindível:

[...] A oferta do AEE no contra turno escolar; Plano de AEE; Ensino e uso do Soroban (ábaco Japonês, um instrumento tradicional de cálculos matemáticos); Ensino do sistema braile e seus instrumentos específicos; orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual; AEE de LIBRAS; AEE em LIBRAS; AEE em Língua Portuguesa; Ensino e uso das tecnologias assistivas; ensino e uso de Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA; Ensino de desenvolvimentos de demandas cognitivas; estratégias para autonomia no ambiente escolar; ações para enriquecimento curricular; Tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua portuguesa; Guia Intérprete; **Profissional de apoio**. (JACOBINA, 2020, p. 89-90).

Portanto, a organização estrutural e as garantias previstas na legislação municipal para atender ao público-alvo da educação especial, indicam avanços consideráveis comparado a outros municípios brasileiros. No entanto, esses avanços nas políticas educacionais devem refletir nas práticas e nas vivências dos profissionais que estão diariamente operacionalizando os serviços garantidos no espaço escolar. Considerando essa afirmação, o estudo de Silva (2018), que buscou compreender como o espaço escolar produz e reproduz os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência, em uma escola no município de Jacobina, constatou, juntamente com os colaboradores da pesquisa,

[...] falta de formação ofertada pela SEMEC para os professores e demais funcionários para lidar com o aluno com deficiência; falta de material pedagógico destinado ao aluno; falta de mediadores para auxiliar o professor na sala comum; falta de avanços, que segundo os colaboradores, a inclusão ofertada pelo município prejudica as ações da escola – acreditamos que pelos motivos citados anteriormente. (SILVA, 2018, p. 74)

A reflexão da autora corrobora para compreendermos as fragilidades que ainda reverberam na estrutura operacional da política de inclusão no município.

Ocorre um tensionamento maior, quando não são respeitadas as leis para a inclusão e as políticas públicas municipal não conseguem alcançar as necessidades desse público alvo da educação especial. O que percebemos do espaço escolar, enquanto produtor e reproduzidor da inclusão e exclusão, é que não está havendo avanços concretos e estáveis. Entre o espaço vivido, percebido e imaginado há um abismo que tentamos transpor acreditando que estudos como esse podem alertem para o descaso no qual se ancorou a inclusão no município de Jacobina e tentar firmar compromisso com uma educação inclusiva para todos. (SILVA, 2018, p. 71)

Nesse mesmo caminho, acreditamos, que, assim como o estudo de Silva (2018), o presente estudo possa contribuir com avanços para a educação pública do município de Jacobina, sobretudo no que diz respeito aos serviços de apoio a inclusão escolar.

Na subseção seguinte, apresentamos a análise do referencial principal de atuação dos profissionais de apoio escolar no município de Jacobina e os desdobramentos que configuraram a sua inserção no sistema público de ensino.

## 5.2 PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR: APONTAMENTOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

A atuação dos profissionais de apoio escolar na rede municipal surge a partir das demandas do sistema de ensino, como também dos acordos com o ministério público Estadual (MP-BA) onde a prefeitura municipal assina um Termo de Ajustamento e Conduta (TAC), assumindo a responsabilidade de garantir mecanismos de apoio aos estudantes com deficiência. Na inexistência, no plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica, de profissionais para exercer a função de apoio escolar na sala de aula, em conjunto com o professor da sala comum, a prefeitura municipal de Jacobina adotou inicialmente a contratação de estagiários para exercerem a função de “estagiário mediador” e “cuidador”<sup>14</sup>. Em estudos anteriores (LEAL, FREIRE, VIEIRA, 2019), identificamos que os estagiários que exerciam tal função eram, majoritariamente, estudantes da graduação, dos cursos de licenciaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e das faculdades privadas existentes no município, que mantinham convênio com a prefeitura local no processo de cadastramento e direcionamento para as escolas municipais.

É importante destacar que a estratégia inicial adotada no município de Jacobina é a mesma que se desenha em outros estados brasileiros. Cunha et al (2012, p. 05), afirma que no município do Rio de Janeiro a contratação dos profissionais de apoio se dá através de estagiários remunerados, “[...] contratados sem qualquer requisito, com a única condição de estarem matriculados em uma das universidades conveniadas com a prefeitura, públicas e particulares, e podendo estar inscrito em qualquer curso superior, independente do período”. Leal, Freire, Vieira (2019), evidencia que, em Jacobina, se apresenta o mesmo perfil: estagiários, estudantes de graduação, tendo como primeira experiência de atuação a mediação escolar para estudante público da educação especial, sem estabelecimento de requisitos para exercer a função e a existência de convênio realizado entre universidade e prefeitura.

No ano de 2019, com a promulgação da Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, são criados os cargos públicos para função de profissionais de apoio escolar e se faz alterações nos planos de cargos e carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina, para acrescentar os cargos que foram criados. Dentro da nomenclatura “profissionais de apoio escolar integram-se a função de: mediador, intérprete de libras, cuidador, instrutor de braile<sup>15</sup>. É importante destacar uma peculiaridade do município de Jacobina, com a promulgação da referida lei, ao criar dois cargos: o de mediador e cuidador, uma vez que, em observância a legislação nacional e a produção científica sobre a temática

---

<sup>14</sup> A utilização dessas nomenclaturas era comumente utilizada pelos estagiários que exercia a função de apoio em sala de aula, no período que não existia uma lei que adotasse uma nomenclatura para a rede.

<sup>15</sup> Embora a lei municipal traga essa nomenclatura, o termo mais utilizado é brailista transcritor ou revisor.

(tendo como base a revisão da literatura realizada no capítulo anterior), esses dois profissionais exercem a mesma função, sendo que a diferença é que em alguns municípios utilizam a nomenclatura “mediador escolar” e em outros municípios utilizam “cuidador escolar”. No entanto, em Jacobina existem os dois.

Nesse sentido, surgem os seguintes questionamentos; quais as aproximações e distanciamentos da atuação desses profissionais? O que fazem os profissionais que exercem essas duas funções? Como a legislação municipal diferencia suas atribuições? Na prática como funciona o direcionamento desses profissionais para as escolas? Quais critérios são levados em consideração para direcionar um mediador ou cuidador para um estudante? Essas e outras perguntas nos inquietaram na análise dessa legislação. Para compreendermos melhor o conteúdo expresso na lei e as especificações das funções, elaboramos os quadros a seguir.

**Quadro 18 - Características do Profissional de Apoio Escolar (Mediador) no município de Jacobina**

ITENS	DESCRIÇÃO
<b>REQUISITOS</b>	<b>Formação em nível médio modalidade normal</b> , com curso de formação de apoio (voltado para o atendimento de pessoas com deficiência), com carga horária de no mínimo 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou por secretarias de Educação.
<b>CARGA HORÁRIA</b>	40h semanais
<b>REMUNERAÇÃO</b>	1.149,40
<b>ATRIBUIÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participar em conjunto com educadores, da execução e da avaliação das atividades;</li> <li>➤ Acolher os alunos no horário de entrada e de entrega dos mesmos ao responsável no horário da saída;</li> <li>➤ Inteirar-se da proposta da rede municipal de educação de Jacobina;</li> <li>➤ Participar ativamente, no processo de adaptação dos alunos no ambiente escolar;</li> <li>➤ Conhecer o processo de desenvolvimento do aluno, mantendo-se atualizado, através de leitura, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outras congêneres;</li> <li>➤ Auxiliar o educador quanto a observação de registro e avaliação do comportamento e do desenvolvimento do aluno;</li> <li>➤ Participar, juntamente com o educador, das reuniões com pais e responsáveis;</li> <li>➤ Estimular e orientar os alunos na aquisição de hábitos de higiene, alimentação e locomoção;</li> <li>➤ Acompanhar o recreio dirigido dos alunos;</li> <li>➤ Registrar no diário de classe, o desenvolvimento dos alunos com deficiência, a cada unidade, assim como participar de encontros que serão orientados pela equipe</li> </ul>

	<p>do setor de educação especial em horários alternados a serem definidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atuar no ambiente escolar, dentro da sala e demais dependências da escola, e também nos passeios extras (fora da escola) que ocorrerem dentro do horário de mediação;</li> <li>➤ Ser assíduo e pontual, respeitando os horários, as regras e normas da instituição escolar onde faz mediação;</li> <li>➤ Prestar apoio aos professores em sala de aula com ajuda nas atividades e trabalhos de adaptação;</li> <li>➤ Adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais do estudante;</li> <li>➤ Apoiar individualmente e efetivamente, adotando ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social do educando de acordo com a meta de inclusão plena;</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018.

Como estabelece a Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, para exercer a função de Profissional de apoio escolar/Mediador, é necessária uma formação de professor em nível médio (antigo magistério), bem como uma formação complementar centrada no apoio ao atendimento a pessoa com deficiência. A exigência dessa formação e as atribuições que são delegadas ao mediador escolar, conforme o quadro 18, destaca o caráter pedagógico da função e se aproxima da perspectiva de atuação do professor de apoio ou/e do ensino colaborativo, apresentado por Capellini (2019) como;

[...] um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes [...] Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais pode se beneficiar têm que estar junto dele para o contexto de sala de aula, incluindo o professor especializado. (CAPELLINI, 2019, p. 36)

O que parece existir no sistema municipal de Jacobina é a necessidade de implementação de outros serviços de apoio (ensino colaborativo ou coensino) no entanto, isso tem acontecido de forma precarizada, ao definir a formação de nível médio para exercer atividades de:

Participar em conjunto com educadores, da execução e da **avaliação das atividades**, prestar apoio aos professores em sala de aula com ajuda nas atividades e **trabalhos de adaptação; adaptar as atividades** de acordo com as necessidades individuais do estudante; **registrar** no diário de classe, o

**desenvolvimento** dos alunos com deficiência [...]”. (JACOBINA, 2018, p. 14, Grifo nosso).

Essas atividades definidas como atribuição do mediador escolar, segundo Lopes (2018), reverberam-se como atividade de responsabilização do ensino, de compartilhamento da responsabilização da aprendizagem do aluno com deficiência, do atendimento grupal em sala de aula, do planejamento da ação didática, adaptação de atividades e registro dos ganhos ao longo do percurso de aprendizagem do aluno assistido. Porém, para o exercício dessas atividades de cunho pedagógico, tanto a legislação quando a literatura tem apontado que é necessária a formação em nível superior, e quando se trata na atuação no campo da educação especial é necessário ter formação específica em educação especial.

Lopes (2018, p. 147) destaca que “[...]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”. A autora acrescenta ainda a importância e necessidade da existência da atuação dos dois profissionais, entretanto é necessário estabelecer critérios mais claros de atuação. Além da função de mediador escolar, a Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, cria a função de Cuidador, estabelecendo os seguintes critérios de formação, remuneração e atribuições.

**Quadro 19 - Características do Profissional de Apoio Escolar (Cuidador) no município de Jacobina**

ITEM	DESCRIÇÃO
<b>REQUISITOS</b>	<b>Formação em nível médio</b> , com curso de formação de apoio (voltado para o atendimento de pessoas com deficiência), com carga horária de no mínimo 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou por secretarias de Educação.
<b>CARGA HORÁRIA</b>	40h semanais
<b>REMUNERAÇÃO</b>	954,00
<b>ATRIBUIÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participar em conjunto com educadores, da execução e da avaliação das atividades <b>escolares</b>;</li> <li>➤ Acolher os alunos no horário de entrada e de entrega dos mesmos ao responsável no horário da saída;</li> <li>➤ Inteirar-se da proposta da rede municipal de educação de Jacobina;</li> <li>➤ Participar ativamente, no processo de adaptação dos alunos no ambiente escolar;</li> <li>➤ Conhecer o processo de desenvolvimento do aluno, mantendo-se atualizado, através de leitura, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outras congêneres;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Auxiliar o educador quanto a observação de registro e avaliação do comportamento e do desenvolvimento do aluno;</li> <li>➤ Participar juntamente com o educador das reuniões com pais e responsáveis;</li> <li>➤ <b>Cuidar, estimular, e orientar os alunos na aquisição de hábitos de higiene, alimentação, locomoção, compreendido como atividades da vida diária, e de vida prática.</b></li> <li>➤ Acompanhar o recreio dirigido dos alunos;</li> <li>➤ Registrar no diário de classe, o desenvolvimento dos alunos com deficiência, a cada unidade, assim como participar de encontros que serão orientados pela equipe do setor de educação especial em horários alternados a serem definidos;</li> <li>➤ Atuar no ambiente escolar, dentro da sala e demais dependências da escola, e também nos passeios extras (fora da escola) que ocorrerem dentro do horário de mediação;</li> <li>➤ Ser assíduo e pontual, respeitando os horários, as regras e normas da instituição escolar onde faz mediação;</li> <li>➤ Prestar apoio aos professores em sala de aula com ajuda nas atividades e trabalhos de adaptação;</li> <li>➤ <b>Auxiliar no aprendizado ao copiar a matéria, ou, caso o aluno não tenha autonomia motora ou intelectual para tanto, ler e escrever por ele.</b></li> <li>➤ <b>Planejar as atividades juntos aos professores das salas de recursos multifuncionais e do professor da sala de aula regular.</b></li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018.

É definido como formação para atuação como profissional de apoio escolar/Cuidador o ensino médio regular, acrescido de formação complementar no apoio a pessoa com deficiência. É importante destacar o que diferencia a formação do mediador para a do cuidador é que para exercer a função de mediador é necessária uma formação para professor, em nível médio, enquanto para o cuidador, é requisitada a formação geral em nível médio. No que tange as atribuições, é possível destacar que tanto o mediador quanto o cuidador são atribuídas as mesmas atividades, havendo apenas para o cuidador, a ampliação das atividades voltadas ao cuidado, higiene, alimentação e locomoção, e o distanciamento da ideia de adaptação de atividades para os estudantes com deficiência.

Apesar de no Município de Jacobina existir uma lei que dispõe sobre a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar prevendo a atuação tanto de mediador quanto do cuidador, o foco do nosso estudo está especificamente na atuação do mediador escolar e qual seu papel na operacionalização da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sendo que, tanto a PNEE (2008) quanto a LBI (2015) já definem as atribuições do profissional de

apoio escolar, como aquelas ligadas a higiene, alimentação, locomoção. Logo, as atribuições delegadas ao cuidador suprem o que está exposto em lei. Dessa forma, uma das finalidades desse estudo é compreender o lugar do mediador na rede municipal de ensino e quais aproximações e distanciamentos da atuação do cuidador.

Esses conflitos de entendimento da legislação e do papel de cada profissional é apresentado como uma tentativa de implementar uma estratégia de apoio de baixo custo e precarizada a ser desenvolvida no sistema municipal de ensino. A demanda da modalidade da educação especial, frente aos avanços das políticas públicas educacionais que tem provocado a inclusão e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e/ou superdotação, tem suscitado pensar na ampliação das redes de apoio a inclusão escolar, tendo como foco o atendimento na sala de aula comum, e não apenas nos serviços em outros espaços, como por exemplo, na sala de recurso de multifuncionais (SRM) onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (MENDES, 2012).

Nesse sentido, a literatura científica tem apresentado outros modelos de apoio ao público da educação especial, como a atuação do profissional de apoio escolar, o ensino colaborativo ou/e o coensino, consultoria colaborativa de profissionais especializados, tutoria de colegas aos estudantes com deficiência etc. (MENDES, 2012). Assim, um dos grandes desafios da atualidade é a garantia da ampliação dos serviços sem perder de vista a valorização profissional e definição do papel de cada sujeito no ambiente escolar.

Em dezembro de 2019, por meio da Lei municipal nº 1.630, houve uma nova alteração na Lei 1.228, de dezembro de 2013, que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina, para delimitar o número de vagas dos cargos criados por meio da Lei nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, ou seja, dos profissionais de apoio escolar (mediador, cuidador, intérprete de Libras, instrutor de Braille). Nos anexos da lei é possível constatar a existência da quantidade de 11 vagas para profissional de apoio escolar/Cuidador, com ampliação para mais 30 vagas, totalizando 41; 100 vagas para profissional de apoio escolar/Mediador, com ampliação para mais 42 vagas, totalizando 142, conforme anexo a seguir:

**Figura 9 - Anexo da lei municipal Nº 1.630 de dezembro de 2019**



**ESTADO DA BAHIA**  
**PREFEITURA DE JACOBINA**  
C.N.P.J. 14. 197.586./0001-30 - Rua Senador Pedro Lago, 40 – Centro  
Telefone: (074) 3621-2590 / Fax: (074) 3621-3233

**LEI Nº 1.630 DE 03 DE DEZEMBRO DE 2019**

**ANEXO I – H**

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

CARGO	QUANTIDADE	AMPLIAÇÃO DE QUANTIDADE
AGENTE DE SERVIÇO ESCOLAR	41	41
AGENTE DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	31	30
AGENTE DE VIGILÂNCIA ESCOLAR	20	15
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	8	20
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR – CUIDADOR	11	30
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR – MEDIADOR	100	42
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR – INTÉRPRETE DE LIBRAS	4	13
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR – INSTRUTOR DE BRAILLE	2	13
PROFESSOR EDUCAÇÃO INFANTIL – 20H	26	25
PROFESSOR FUNDAMENTAL 1 – 20H	----	31

Fonte: Diário oficial do município de Jacobina (2019)

Entretanto, é importante enfatizar que mesmo com a promulgação da Lei nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, que cria os cargos dos profissionais de apoio escolar no município de Jacobina, essa função em 2019 continua sendo exercida por estudantes universitários na condição de estagiário, já que na época ainda não havia sido realizado concurso público para a função<sup>16</sup>.

Lopes (2018) destaca que a atuação dos profissionais de apoio escolar na condição de estagiário apresenta vários problemas que implicam no desempenho da sua atuação e na construção de uma rede de apoio permanente, gerando uma alta rotatividade dos profissionais. Além da alta rotatividade de profissionais, decorrente do modelo de política de apoio adotada no município de Jacobina, Leal, Freire, Vieira (2019) apontam problemas na formação inicial docente, no que se refere aos espaços de estudos, discussões sobre a educação especial na perspectiva da inclusão. Em um estudo realizado por esses autores com os estagiários da época, a maioria sinalizou não ter cursado nenhum componente curricular sobre a temática, fator que poderia contribuir para um melhor desempenho na atuação profissional.

<sup>16</sup> Conforme experiência vivenciada por mim e narrada na introdução deste texto dissertativo.

Essa problemática ligada a formação inicial docente que implica na atuação dos profissionais de apoio escolar, é potencializada na pesquisa de mestrado de Costa (2019), realizada no Departamento de Ciências Humanas, *campus* IV Jacobina, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que buscou analisar como vem sendo contemplado a temática da inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de formação docente. O estudo aponta como resultados que, ao mesmo tempo que as discussões sobre inclusão escolar estão se ampliando nos cursos das licenciaturas do departamento, a quantidade de componentes que se ocupa em discutir sobre a temática é insuficiente, reduzindo-se em alguns cursos apenas ao componente de LIBRAS.

Diante desse contexto, percebemos a necessidade de se (re)pensar a formação docente (inicial e continuada) no município de Jacobina, de forma a atender e ampliar os espaços de discussões sobre a inclusão escolar, sobretudo porque os profissionais que compõem as redes de apoio a inclusão escolar de Jacobina e do seu entorno, advém do espaço formativo que é a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), devido a sua importância no território do Piemonte da Chapada Diamantina.

Em 2022, após o período de aulas no formato remoto, devido a pandemia do coronavírus, a organização do apoio escolar, no âmbito da modalidade da educação especial no município de Jacobina, toma novos contornos e passa a assumir um papel de destaque no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Portanto, na sessão seguinte, realizamos uma contextualização do cenário pandêmico e as mudanças decorrentes desse período para a inclusão escolar

### 5.3 CENÁRIO PANDÊMICO: (DES)CONTINUIDADES, RUPTURAS E NOVA ORGANIZAÇÃO DO APOIO ESCOLAR

Em 2019 em meio ao caos provocado pelo surgimento do novo coronavírus (COVID-19), a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que o mundo passava por uma pandemia, situação que suscitou incertezas do real impacto que poderia causar na sociedade, já que se tratava de uma situação epidemiológica nova, que desafiava a ciência. Notoriamente, a sociedade teve que se readequar a nova situação epidemiológica adotando medidas de prevenção e enfrentamento ao vírus. Nesse momento, o processo de ensino e aprendizagem foi drasticamente impactado já que, para evitar a proliferação do vírus, foi decretado pelo poder público a suspensão das aulas presenciais.

Na Bahia, a suspensão das aulas presenciais aconteceu por meio Decreto Estadual nº 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN), para fins de prevenção e enfrentamento à COVID 19. Nesse sentido, as aulas em todo território baiano foram temporariamente suspensas, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas. Seguindo o que foi estabelecido pelo governo do Estado, o Decreto nº 126, de 18 de março de 2020, publicado no Diário Oficial do Município de Jacobina, reforça o que foi estabelecido no âmbito estadual e determina a suspensão temporária das aulas no âmbito do sistema municipal de ensino.

Em 25 de março, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) por meio da Resolução n.º 27, começa a orientar as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020. Assim sendo, as redes municipais do estado da Bahia começaram a se organizar para dar continuidade ao planejamento pedagógico do ano de 2020 dentro de um novo formato de ensino que privilegiava o isolamento social, requerido pelas autoridades sanitárias de todo o mundo.

Nesse processo de rupturas e (des)continuidade nas aulas presenciais, os professores, alunos, coordenadores pedagógicos, professores de Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio escolar, e todos aqueles que integram o espaço escolar, enfrentaram grandes desafios, dadas as condições estruturais, materiais, sociais e econômicas que precisaram ser mobilizadas para garantir o acesso e as condições de participação nas aulas no ambiente virtual a todos os alunos. Quando analisamos as condições de acesso, apoio e acessibilidade oferecidas ao público-alvo da educação especial dentro desse novo formato, percebemos que os desafios se acentuam ainda mais, dado ao histórico de exclusão no espaço escolar convencional, desencadeado pela falta de redes de apoio, formação de professores, recursos de acessibilidade, flexibilização curricular e metodológica, entre outros.

Uma pesquisa intitulada “inclusão escolar em tempos de pandemia” desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com a Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade de São Paulo (USP), que contou com a participação de 1.594 professores de todas as 27 unidades da federação do Brasil, apontou que, dentre as dificuldades apresentada durante a pandemia, trabalhar com o PAEE e estimular a participação durante as aulas foi um dos principais desafios, indicados tanto pelos professores da sala de aula comum quanto dos professores do AEE. (FCC, 2021). Outro fator que os dados revelam, são as barreiras enfrentadas pelos alunos no processo de aulas remotas.

Para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “**falta de mediadoras para realização das tarefas**” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, *notebook*, *tablet*) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos. (FCC, 2020, s. p, *grifo nosso*).

Além de enfrentar as barreiras comum aos outros alunos, os estudantes público-alvo da educação especial enfrentavam barreiras específicas envolvendo a falta de “mediadores” para o acompanhamento e supervisão da realização das atividades curriculares. É importante dizer que esse papel, durante a pandemia, esteve sob responsabilidade dos pais e/ou responsáveis, dada a situação de Emergência em Saúde Pública que configurou na necessidade do isolamento social e no fechamento das escolas. A necessidade da mediação escolar para o público-alvo da educação especial, mesmo em tempos de isolamento social, emerge ao mesmo tempo que se discute no Brasil a proposta da educação domiciliar<sup>17</sup>, mais conhecida por “homeschooling”, temática que tem se apresentado como prioridade e defendida pelo atual governo nos debates sobre educação.<sup>18</sup> É importante ressaltar que essa proposta se configura como uma ameaça ao direito a educação, sobretudo a inclusão escolar já que desconsidera o convívio com as diferenças e com a diversidade inerente ao convívio social na escola. Além de contribuir para reflexões sobre a temática da educação domiciliar, a necessidade da mediação escolar revela a importância dos serviços de apoio que são disponibilizados em sala de aula comum para mediação da aprendizagem, visto que, a falta desse suporte se configura como mais uma barreira para o aluno PAEE ter acesso ao currículo.

Diante da importância dos profissionais que integram a rede de apoio escolar, os dados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) provocam também a pensar o lugar que esses profissionais ocupam nas escolas, já que não revela dados sobre a atuação desses profissionais na pandemia. Assim, alguns questionamentos começaram a ocupar um lugar de importância, tomando como base os resultados da pesquisa divulgado pela FCC e a escassez de produção científica que pudesse responder tais questões; como a pandemia impactou a atuação

<sup>17</sup> A educação domiciliar está sendo discutida no Brasil por meio do projeto de lei nº 1338 de 2022, que propõe alterar as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Esse projeto foi aprovado pela câmara de deputados no dia 19 de maio de 2022 e encaminhado para apreciação do senado federal.

<sup>18</sup> <https://www.camara.leg.br/noticias/742630-prioridade-do-governo-ensino-domiciliar-recebe-criticas-de-entidades-da-area-de-educacao/>

dos profissionais de apoio escolar, já que sua atuação, segundo o que está estabelecido na LBI está ligada ao contato físico com os alunos, aos cuidados relacionado à higiene, alimentação e locomoção? O PAE permaneceu com o vínculo com os estudantes e a família? Desenvolveu alguma atividade nesse período?

As orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através do parecer CNE/CP nº11/2020, não trazem orientações para o trabalho dos profissionais de apoio escolar durante as aulas remotas. Em setembro de 2020 foi realizado o reexame do Item 8 do parecer CNE/CP nº11/2020, por meio de um novo parecer CNE/CP nº: 16/2020 que trata sobre as orientações para o atendimento ao público da educação especial. No novo parecer orienta-se que:

[...] as escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado garantam os direitos dos estudantes da educação especial no que se refere aos **apoios e suportes** diferenciados necessários para que alcancem as expectativas e metas traçadas nos processos de ensino e aprendizagem. [...] Todos os profissionais que atuam em unidades educacionais e espaços de atendimento educacional especializado (**incluindo profissionais de apoio escolar e cuidadores responsáveis pelo auxílio na alimentação, higiene e locomoção**), para o contato físico direto devem utilizar a paramentação recomendada pelas entidades sanitárias preventivas do contágio do coronavírus, conhecidamente, máscaras, luvas e avental; [...] Todos os profissionais de apoio aos estudantes com deficiência ao retornar devem: (1) auxiliar o estudante em todas as suas necessidades; (2) seguir as rotinas de higiene e normas sanitárias estabelecidas; (BRASIL, 2020, s.n).

Nesse documento é estabelecido orientações que devem ser seguidas pelos profissionais de apoio escolar no retorno as aulas presencias, sem destacar, orientações específicas sobre as atividades desenvolvidas no período de aulas remotas. O documento, assim como a legislação educacional brasileira, destaca a atuação de dois profissionais: o profissional de apoio escolar e o cuidador, incluindo-os como parte dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. O quadro 15, presente no capítulo III deste trabalho, traz o entendimento, decorrente das ambiguidades presente na legislação brasileira, que profissional de apoio escolar e cuidador trata-se do mesmo profissional com nomenclaturas diferentes. Essas contradições reforçam ainda mais a construção de um campo de práticas e atuação distintas que tem contribuído para precarização na organização das redes de apoio e suporte à inclusão escolar.

Constatamos esse quadro de precarização ao identificar que em Jacobina, lócus de investigação deste trabalho, os profissionais de apoio escolar não se encontravam na rede no período da pandemia, já que a forma como era estabelecido a contratação desses profissionais

era por meio de estágio remunerado. Com a configuração das aulas remotas, a prefeitura municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) não reconheceu a necessidade de atuação dos PAE nesse período, ficando desobrigados de contratar novos estagiários para atuar na rede de ensino.

Com o estabelecimento da volta às aulas presenciais na rede municipal de Jacobina no ano de 2022, e a necessidade de (re)constituir as redes de apoio para atendimento ao aluno público-alvo da educação especial, o município lançou um Edital de processo seletivo simplificado nº 001/2022, para provimento de vagas em regime de designação temporária, estabelecendo o quantitativo de 43 vagas para sede urbana e para os distritos do município, conforme figura a seguir:

**Figura 10 - Quantitativo de vagas para profissionais de apoio escolar prevista no edital nº 001/2022**

**PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR**

CARGO	LOCALIDADE							VALOR DO SALÁRIO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
	SEDE - URBANA	CAATINGA DO MOURA	CACHOEIRA GRANDE	ITAITU	JUNCO - SEDE	LAGES DO BATATA	NOVO PARAÍSO		
MEDIADOR	10	2	2	-	3	2	2	R\$ 1.212,00	40h
CUIDADOR	5	2	1	1	3	2	2	R\$ 1.212,00	40h
INTÉRPRETE DE LIBRAS	2	-	-	-	-	-	-	R\$ 1.721,48	30h
INSTRUTOR DE BRAILLE	2	-	-	-	1	-	-	R\$ 1.721,48	30h
<b>TOTAL POR REGIÃO</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	-	-

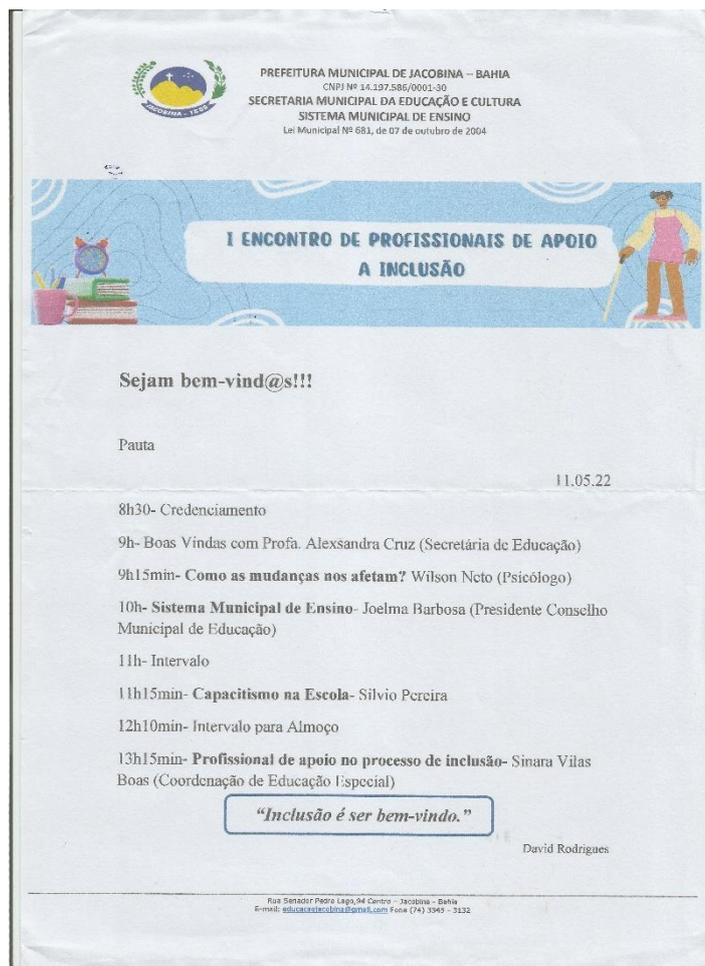
Diário oficial do Município de Jacobina (2022)

Para o cargo de Mediador, foram destinadas 21 vagas, distribuídas entre sede e zona rural. É importante enfatizar que a seleção pública para PAE é a primeira a ser realizada pelo município após a aprovação da Lei nº 1.542 de 20, de novembro de 2018, que cria os cargos públicos para os profissionais de apoio escolar. No quadro de vagas do edital é previsto um

quantitativo de vagas apenas para sede e para os distritos, ficando outras escolas da zona rural desassistidas desse serviço.

Após os tramites legais do processo de seleção e convocação dos aprovados, a prefeitura municipal de Jacobina, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), promove o I encontro formativo dos profissionais de apoio escolar, conforme figura a seguir.

**Figura 11 - I encontro dos profissionais de apoio escolar no município de Jacobina**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2022)

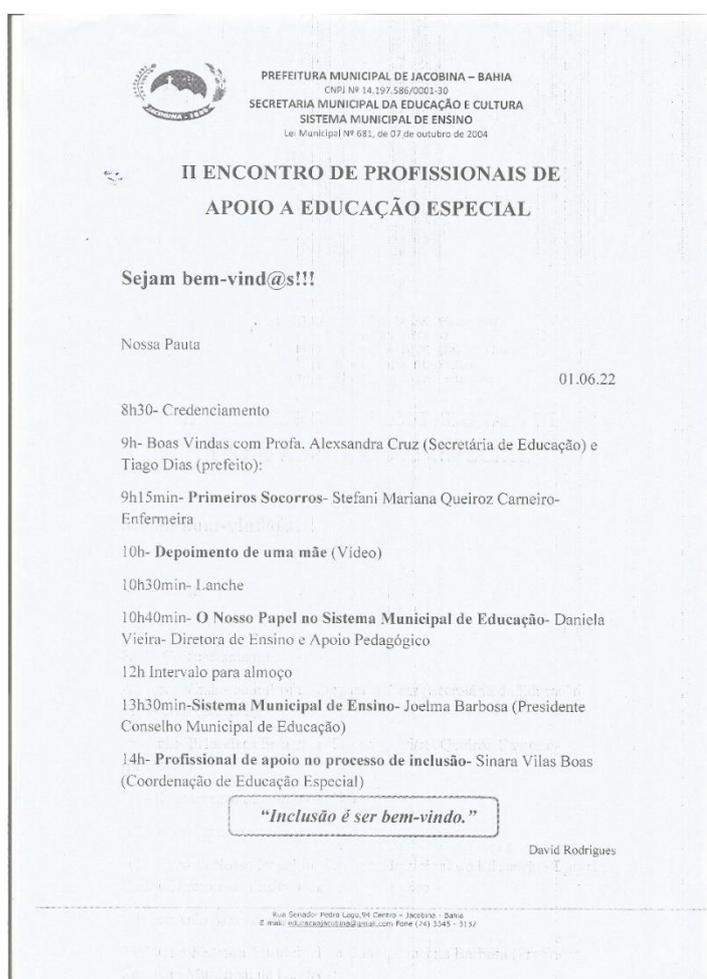
O primeiro encontro formativo para os profissionais de apoio escolar foi realizado em maio de 2022 e teve como objetivo compartilhar experiências e orientar os novos profissionais da educação que estavam chegando para integrar o sistema municipal de educação<sup>19</sup>. Esse movimento de acolhida e orientação dos profissionais sinaliza mudanças no processo de

<sup>19</sup> <https://jacobina.ba.gov.br/jacobina-prefeitura-realiza-1-encontro-de-profissionais-de-apoio-a-inclusao/>

organização da rede de apoio escolar do município, já que até 2019 quem exercia a função de PAE eram estagiários, sem qualquer formação específica.

Em junho de 2022, a prefeitura municipal de Jacobina (PMJ) promoveu o segundo encontro formativo e contou com a participação dos profissionais de apoio escolar (mediadores, cuidadores, interpretes de Libras, brailista), professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestores das unidades de ensino. Segundo o site oficial de notícia da PMJ<sup>20</sup>, durante o encontro foi abordado o papel dos PAE e da base legal que assegura a presença desses profissionais nos estabelecimentos de ensino, além disso, contou com uma palestra sobre primeiros socorros, conforme figura a seguir.

**Figura 12 - II encontro dos profissionais de apoio escolar no município de Jacobina**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2022)

<sup>20</sup> <http://jacobina.ba.gov.br/jacobina-realiza-ii-encontro-formativo-para-profissionais-de-apoio-a-inclusao-escolar/>

A proposta da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) é realizar durante o ano letivo encontros formativos como os PAE com a intenção de possibilitar a oferta de formação continuada em serviço. Considera-se essa ação necessária haja visto que um dos grandes desafios encontrado nas práticas dos profissionais de apoio escolar, conforme os dados da revisão da literatura no capítulo quatro, está correlacionado a falta de formação e, conseqüentemente, da incompreensão do seu papel no espaço escolar.

## **6 RETALHOS DA REALIDADE: DESDOBRAMENTO DO CAMPO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS**

Este capítulo apresenta a triangulação dos dados da pesquisa, a partir do desdobramento do campo empírico. As seções estão subdivididas em categorias que emergiram em campo, retratando a realidade investigada e a percepção dos participantes da pesquisa acerca dos paradoxos e incitamentos de uma profissão ainda emergente no município. Para uma discussão com nuances mais realísticas, utilizamos as falas dos próprios colaboradores da pesquisa para compor os subtítulos das seções deste capítulo, conforme se observa a seguir.

### **6.1 “QUEM SOU EU NA FILA DO PÃO?” SOBRE QUEM ESTAMOS FALANDO?**

A seleção dos participantes esteve intrinsecamente vinculada ao problema e aos objetivos da pesquisa e buscou elucidar as contribuições e entendimentos daqueles que podiam colaborar, efetivamente, no entendimento da realidade investigada. Portanto, considerando que nosso problema de pesquisa está vinculado a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de Jacobina-BA, o estudo contou inicialmente com a participação de vinte e dois profissionais de apoio escolar/mediador que estavam em atuação no referido município.

A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser profissional de apoio escolar/mediador; estar atuando com alunos com deficiência da rede municipal de Jacobina e dispor-se em participar da investigação. Nesse sentido, foi utilizado como critério de exclusão: ser profissional de apoio escolar que não exerce a função de mediador e não desejasse participar do estudo. Traçamos esse critério de exclusão porque, no município de Jacobina, a nomenclatura profissional de apoio escolar não abrange apenas aos mediadores, mas contempla também os cuidadores, intérprete de libras e instrutor de braile<sup>21</sup>.

Com base nos critérios de inclusão e exclusão iniciamos o trabalho de campo, realizando um levantamento prévio dos profissionais que se encontravam atuando na rede municipal de educação, com vistas a apresentar os objetivos do estudo e convidá-los a participar do estudo. Com a colaboração da equipe técnica da secretaria municipal de educação, especificamente da coordenação da modalidade da educação especial, realizamos, a partir de um formulário online,

---

<sup>21</sup> Embora a lei municipal traga essa nomenclatura, o termo mais utilizado é brailista transcritor ou revisor.

o levantamento de quem se enquadrava na condição de profissional de apoio escolar/Mediador, bem como dos dados para contato. No formulário perguntamos também se aceitariam participar da pesquisa respondendo um questionário referente a atuação profissional. Nesse levantamento obtivemos o retorno de 22 PAE, sendo que, desse quantitativo, 18 sinalizaram que aceitariam participar da primeira fase do estudo e 4 sinalizaram que talvez participariam.

É importante ressaltar que essa fase inicial de levantamento de dados não estava prevista no projeto. No entanto, tornou-se necessária para o desenvolvimento do estudo, já que o foco da pesquisa se estendia a toda rede municipal de educação, facilitando o trabalho do pesquisador na aproximação com os participantes em potencial. Assim sendo, com o auxílio das tecnologias digitais de informação e comunicação e a colaboração da secretaria municipal de educação, por meio da coordenação da pasta da educação especial, foi possível realizar o primeiro contato com os participantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa e a livre manifestação da vontade em contribuir com o estudo.

Com os dados em mãos, entramos em contato via E-mail e WhatsApp com os profissionais de apoio escolar/Mediador, para apresentar os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O estudo previa possíveis riscos aos participantes, como: estresse, desconforto e constrangimento em responder perguntas que envolviam as próprias ações enquanto profissional, e a necessidade de disponibilização de tempo para participar do estudo.

Com vista a minimizar tais riscos, optamos por enviar o questionário por E-mail ou através de link pelo WhatsApp, por compreender que tais instrumentos facilitaríamos o retorno dos participantes. Com vistas a contribuir com maior conforto dos participantes, optamos em não sinalizar nenhuma questão com o status de resposta obrigatória, salvo o consentimento após a leitura do TCLE, resguardado os preceitos éticos da pesquisa. Portanto, na aplicação do questionário os participantes poderiam deixar qualquer questão “sem resposta” quando não se sentisse confortável para responder. O questionário contemplava 29 questões fechadas, divididas em três blocos: perfil social e acadêmico; atuação profissional e desafios da profissão.

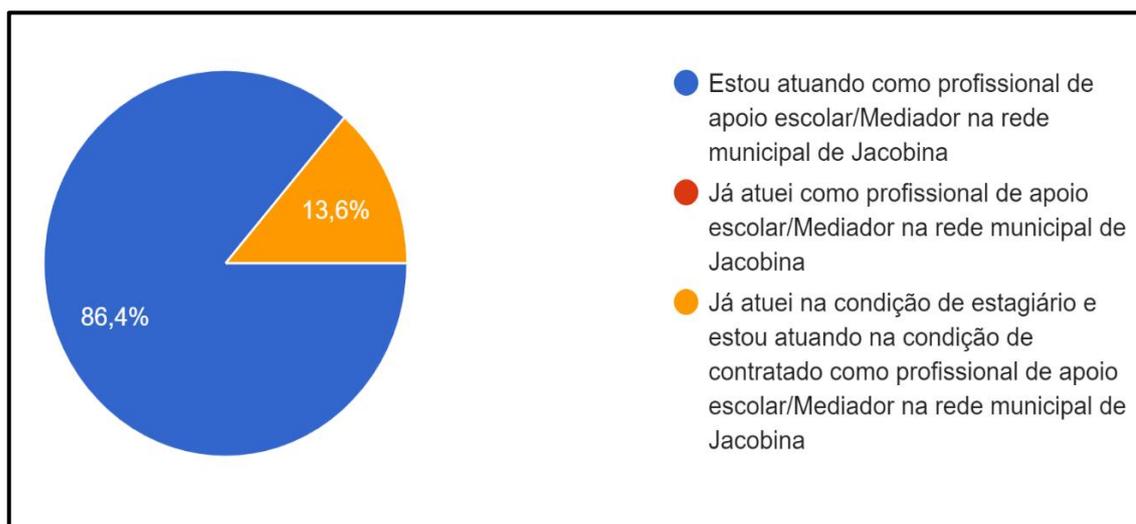
Por ser uma pesquisa realizada integralmente em ambiente virtual, ressaltamos os riscos relativos à quebra de sigilo, invasão de privacidade, exposição de dados, em função das limitações das tecnologias digitais utilizadas. Nesse sentido, seguindo orientação do parecer do comitê de ética CEP/UFRB, destacamos aos participantes que, apesar de buscarmos todo rigor em resguardar o anonimato e sigilo das informações coletadas, apresentamos limitações para assegurar total confidencialidade.

Seguindo o exposto em um dos nossos objetivos específicos, que é caracterizar o perfil dos profissionais de apoio escolar/mediador na rede municipal de Jacobina, realizamos um levantamento para destacar o perfil social, acadêmico e profissional dos PAE. Essa ação tornou-se necessária na medida em que percebemos uma mudança significativa na organização do apoio escolar em Jacobina, regida inicialmente por meio da Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, que cria os cargos públicos para função de profissionais de apoio escolar e faz alterações nos planos de cargos e carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina. A mudança referida foi percebida também no retorno das aulas presenciais em 2022, após o isolamento social, causado pela Pandemia da Covid -19.

Conforme já assinalado nos capítulos anteriores, a primeira iniciativa do município de Jacobina, no que diz respeito ao apoio escolar ao público-alvo da educação especial na classe comum, deu-se por meio da inserção de estagiários para a realização desse trabalho. Essa iniciativa só aconteceu porque o município assinou o Termo de Ajustamento e Conduta (TAC), intermediado pelo Ministério Público Estado da Bahia (MP-BA), se comprometendo a organizar redes de apoio no âmbito da educação básica para atendimento das demandas do PAEE. Com isso, o município firmou parceria com a Universidade do Estado da Bahia possibilitando a contratação de estudantes universitários para atuarem como “mediador escolar”, nomenclatura inicialmente adotada no município pelos estudantes universitários e pela prefeitura. Nessa configuração, não existia critérios definidos para se candidatar a uma vaga para “mediador escolar”, a única exigência era estar matriculado em um dos cursos de licenciatura da Universidade e ter disponibilidade de tempo, no turno matutino ou vespertino, de segunda a sexta.

Em 2022, após a volta as aulas presenciais, encontramos uma nova configuração, mais organizada, onde o poder público municipal, realizou um processo seletivo simplificado para a contratação de profissionais da educação, dentre os quais os profissionais de apoio escolar/mediador. Assim sendo, faz-se necessário conhecermos sobre quem tratamos nesse estudo, o perfil social, acadêmico e as condições de trabalho dos profissionais de apoio escolar/mediador dentro dessa nova configuração que se apresentou em Jacobina, Bahia.

**Figura 13 - Experiência anterior dos PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA**

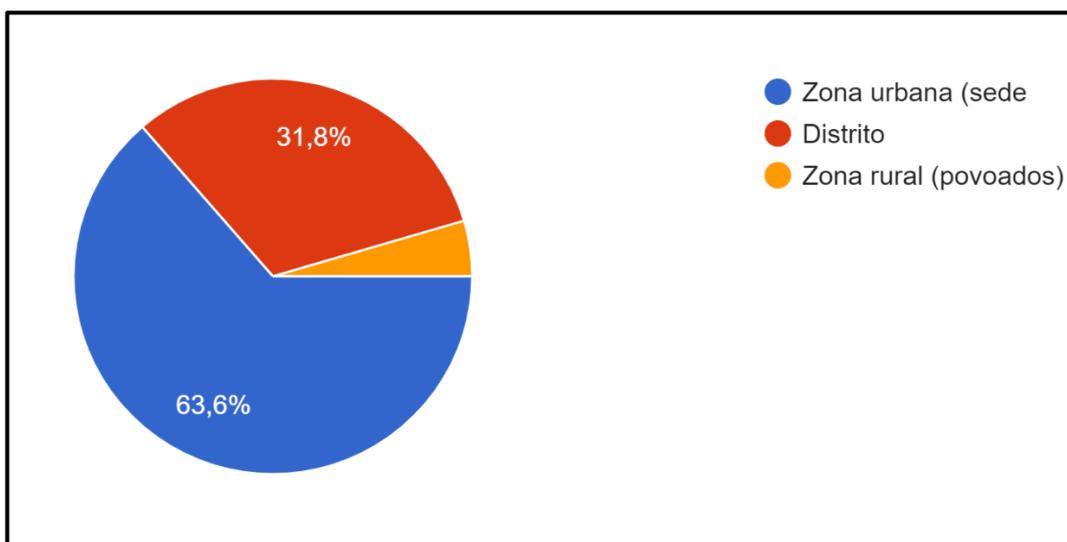


Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da pesquisa (2022)

A partir da figura 1, é possível perceber que 100% dos participantes (22) sinalizam exercer a função de profissional de apoio escolar/Mediador na rede Municipal de Jacobina. Parte desse total, apenas 13,6%, já exerceram essa função anteriormente na condição de Estagiário. Consideramos a participação desse público muito importante, uma vez que a atuação anterior pode permitir que nos apresentem um paralelo das mudanças realizadas na organização do serviço de apoio escolar e as nuances que ainda permanecem nas práticas profissionais.

Embora encontremos uma concentração expressiva de alunos PAEE na zona urbana, tivemos uma aderência diversificada de participantes, contemplado a realidade da sede do município (63,6%), dos distritos (31,8%) e dos povoados, com um participante (4,6%), conforme figura 14 a seguir.

**Figura 14 - Espaço de atuação dos PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina**

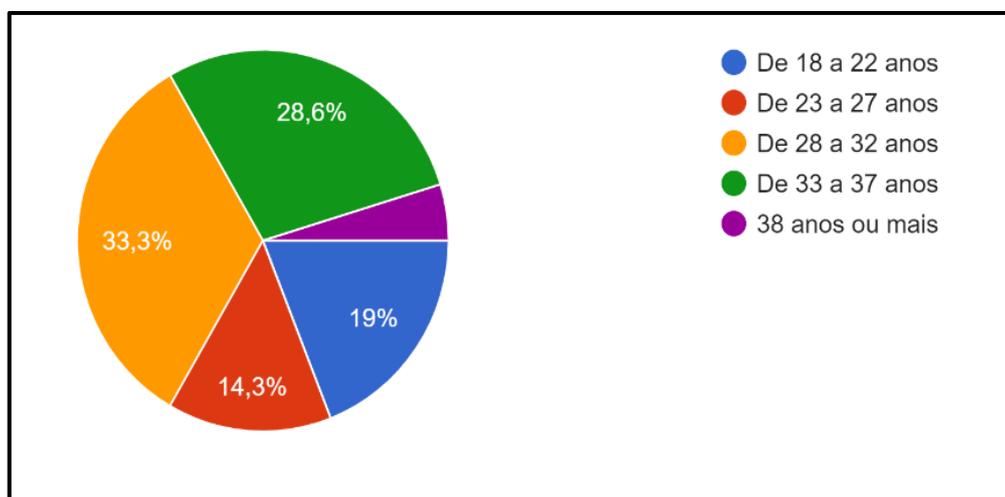


Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da pesquisa (2022)

É importante enfatizar que na rede municipal de Jacobina se concentra um quantitativo expressivo de alunos público-alvo da educação especial nos distritos e povoados, chegando a aproximadamente 100 matrículas em 2021, conforme dados do censo escolar. Por outro lado, percebe-se a dificuldade da secretaria municipal de educação (SEMEC) em operacionalizar a Política Nacional de Educação Especial nesse espaço geográfico, já que nem todas as escolas dispõem de rede de apoio a inclusão escolar.

Outro aspecto investigado foi o perfil etário dos profissionais de apoio escolar/Mediador (Figura 15).

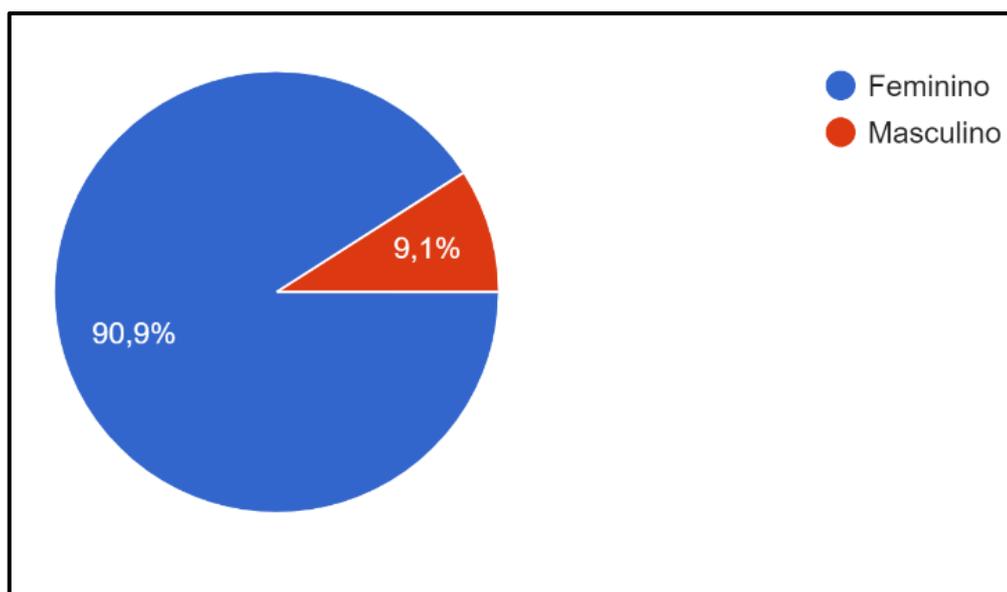
**Figura 15 – Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina por faixa etária**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da pesquisa (2022)

Conforme podemos verificar, temos um perfil diversificado de PAE no que se refere a faixa etária, sendo que a maioria dos participantes possui 28 a 32 anos, o que corresponde 33,3%. O segundo maior grupo está na faixa de 33 a 37 anos, correspondendo a 28,6%. O terceiro grupo possui entre 18 a 22 anos, correspondendo a 19%. A faixa de 23 a 27 anos, corresponde a 14,3%, e a faixa etária de 38 anos ou mais apresentou 4,8% dos participantes. Portanto, podemos afirmar que a maioria dos participantes tem um perfil etário de 28 a 38 anos ou mais, correspondendo a 66,7%. Esse dado pode estar correlacionado a formação exigida no edital de seleção publicado pela prefeitura, o qual exigia como formação mínima o antigo curso de magistério em nível médio, extinto no Estado da Bahia no ano de 2014. Sendo assim, o público para essa área de atuação, restringe apenas a quem possui formação de professor em nível médio.

**Figura 16 - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina por Sexo**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da pesquisa (2022)

Conforme mostra a figura 16, há uma predominância de atuação feminina como PAE, correspondendo um percentual de 90,9% dos participantes, seguindo de uma participação mínima masculina de apenas 9,1%. Essa representação no que tange a predominância feminina diz respeito também a formação exigida, já que historicamente a atuação na área de educação no Brasil é marcada pela feminização do magistério.

Uma pesquisa realizada pela UNESCO, sobre a profissionalização docente no Brasil, destaca que “[...] o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação

maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado” (UNESCO, 2004, p. 45). Essa tendência, que também se reflete no perfil dos profissionais de apoio escolar, está ligada justamente a esse atravessamento da atuação e práticas ligadas ao cuidado e higiene, fazendo parte de um constructo social que associa o educar e o cuidador como práticas predominantemente feminina.

Autores como André (2002), que discute a formação docente no Brasil, destaca os elementos que implicam a construção desse imaginário social,

O professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças (ANDRÉ, 2002, p. 45).

Portanto, essa representação no quadro dos participantes da pesquisa não pode ser vista apenas como uma questão numérica, mas deve ser entendida como uma marca social e histórica da feminização do quadro profissional da educação, atrelada ao cuidado.

No que tange a formação acadêmica, destaca-se um perfil diversificado de profissionais de apoio escolar/mediador, que vai desde o Ensino Médio regular, a Especialização Lato Sensu. Sendo que 13 estão cursando o ensino superior, 4 possui o ensino superior completo, 3 o ensino médio regular, 1 o ensino médio (Magistério), 1 a Especialização Lato Sensu.

Dentro do quantitativo de participantes com ensino superior incompleto, o que corresponde a 13 dos 22 participantes, a maioria estão vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia (8 participantes), e de Licenciatura em Libras (1), Licenciatura em História (1), Licenciatura em Ciências da Natureza (1), Licenciatura em Geografia (2).

Diante desses dados, encontramos algumas contradições, já que o edital do processo seletivo simplificado de 2022, destaca como um dos requisitos para atuar como profissional de apoio escolar/Mediador, é a formação em nível médio em curso de Magistério, não aceitando a formação em nível médio em outros cursos, ou seja, o perfil profissional que se procura para exercer a função de profissional de apoio escolar/mediador é de um profissional com formação de professor, habilitado para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O que se observa, é que há profissionais que tem o ensino médio propedêutico

atuando como PAE/Mediador, contrariando o que está exposto na legislação municipal, conforme apresentamos no capítulo anterior.

A predominância de profissionais de apoio escolar/mediador com formação superior em curso de Licenciatura em Pedagogia e outras Licenciaturas, conforme já assinalado, decorre justamente da extinção do curso do magistério no Estado da Bahia, sendo que as últimas turmas foram encerradas em 2014, inclusive no município de Jacobina. Portanto, os profissionais com essa formação tiveram que se adequar as exigências da legislação em vigor, já que o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, na meta 15, determina que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores tenham formação específica de nível superior o que, conseqüentemente, será exigido para atuação no âmbito do poder público.

Nesse sentido, é necessário compreender qual a intencionalidade do município de Jacobina em contratar PAE com formação de professor em nível médio, já que esse critério de formação pode impactar e dificultar, ao longo do tempo, a contratação de profissionais de apoio escolar/mediador em conformidade com a lei municipal.

Outra questão no que tange a formação, é que a Lei Brasileira de Inclusão determina a formação em nível médio para atuar como profissional de apoio escolar, em atividades voltadas a alimentação, higiene e locomoção. Porém, quando as atividades desse profissional ultrapassam a margem do cuidado e apoio e toma uma dimensão pedagógica a formação, segundo Lopes (2018), deve ser de nível superior, preferencialmente em educação especial.

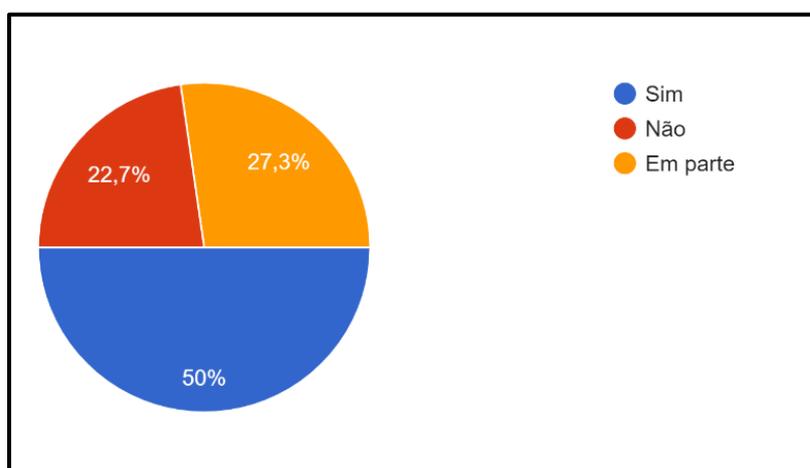
A revisão da literatura apresentada no capítulo quatro desta dissertação, destaca que a formação exigida na maioria dos Estados brasileiros é de nível médio, mas, assim como em Jacobina, há uma predominância de contratação de professores com formação em nível médio na modalidade Normal (magistério) e de estudantes de graduação, preferencialmente das Licenciaturas. Essa predominância não é por acaso. Quando analisamos o perfil de formação em conjunto com as atividades que são desenvolvidas por esses profissionais, percebemos que há uma predominância de atividades que se apresentam com dimensão pedagógica, indicando, portanto, que esses profissionais estão assumindo funções que não são de sua competência, o que, conseqüentemente, impacta na qualidade do trabalho desenvolvido. Segundo Lopes e Mendes (2021, p. 4),

[...] isso ocorre, possivelmente, como uma estratégia de minimizar investimento de recursos humanos nas políticas locais de inclusão escolar,

pois muitas vezes, o PAIE tem sido o único suporte presente dentro de sala de aula, resultando em uma atuação inadequada e, conseqüentemente, proporcionando práticas que podem ser consideradas como desvio de função [...].

Ainda sobre a formação inicial, perguntamos sobre as contribuições dessa formação para atuar como profissional de apoio escolar/mediador. Os dados revelam que 50% dos participantes afirmam que a formação recebida forneceu subsídios para atuar como PAE; 27,3% afirmam que em parte sim; e 22,7% consideram que a formação não forneceu subsídios para atuar.

**Figura 17 – Distribuição da percepção dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA sobre os subsídios da formação inicial para atuação profissional**



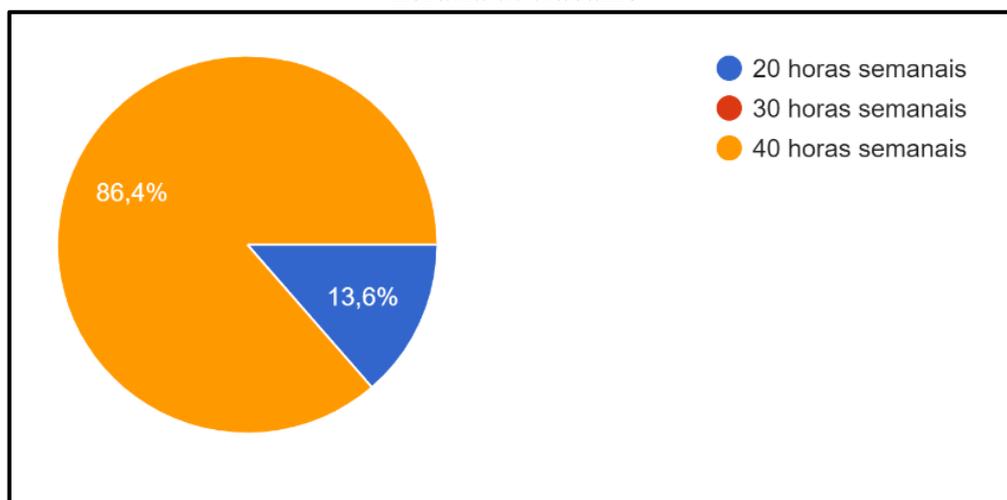
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da pesquisa (2022)

No que se tange a formação em nível de aperfeiçoamento profissional, 100% dos participantes sinalizam que já realizaram algum tipo de formação na área de educação especial. Esse dado confirma o que é requisitado na Lei Municipal que regulamenta a atuação dos profissionais de apoio escolar, que é a formação em nível médio na modalidade normal, mais um curso de formação de apoio, voltado para o atendimento de pessoas com deficiência, com carga horária mínima de 80 horas, promovido por instituições credenciadas pelo MEC ou por secretarias de Educação. Essa formação na área específica representa, portanto, um ponto positivo, já que a formação para atuar no processo de inclusão escolar é um dos fatores de relevância para compreender a manifestação das diferenças na escola e, sobretudo, para atuar frente aos desafios da realidade. Entretanto, ressaltamos a necessidade de construção de uma cultura formativa em serviço para esses profissionais, sobretudo porque sua atuação é dinâmica, diante da diversidade do público atendido.

### 6.1.2 Condições de trabalho

Sobre as condições de trabalho, investigamos três requisitos básicos: a carga horária de trabalho, o tipo de vínculo trabalhista e a satisfação dos profissionais de apoio escolar em relação a jornada de trabalho e remuneração.

**Figura 18 – Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por carga horaria de trabalho**

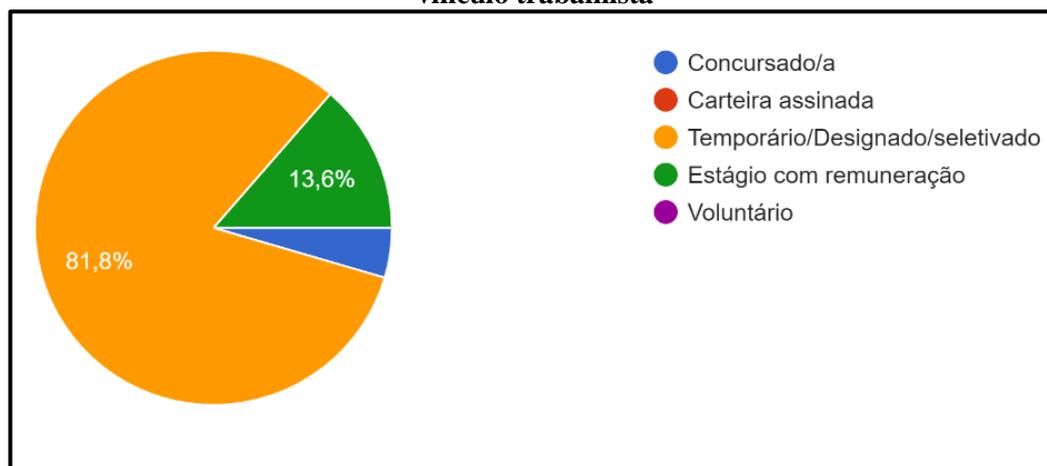


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

No item carga horaria, 84,6% (19 participantes) possuem uma carga horária de 40 horas semanais; e apenas 13,6%, o que corresponde 3 participantes, sinalizam possuir uma carga horaria inferior, de 20 horas semanais. Destacamos que esses profissionais que sinalizam exercer carga horária inferior são os mesmos que apontam exercer suas atividades na condição de estágio remunerado.

No que se refere ao tipo de vínculo trabalhista que mantém com a prefeitura municipal, 81,8% dos participantes sinalizaram manter vinculo temporário, por meio de processo seletivo público simplificado, para um período de atuação de até dois anos; 13,6% sinalizaram manter vínculo dentro do formato de estágio remunerado, com duração de até um ano, e um participante sinalizou ter vinculo efetivo, embora essa afirmativa apresente uma contradição, já que, na questão seguinte, quando perguntamos sobre o tempo de duração do contrato, o mesmo sinaliza ter duração de 2 anos.

**Figura 19 - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por tipo de vínculo trabalhista**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

Essa questão referente ao tipo de vínculo trabalhista suscita alguns elementos que já vem sendo postos em debate por alguns autores (LOPES, 2018; BURCHERT, 2018; XAVIER, 2019), principalmente no que se refere a estrutura temporária das redes de apoio para a inclusão escolar que vem se formando nas políticas locais. Além de proporcionar uma alta rotatividade de profissionais, esse tipo de vínculo tem causado impactos burocráticos e financeiros na estrutura organizacional do poder público. Alguns desses prejuízos são sinalizados no estudo de Lopes (2018),

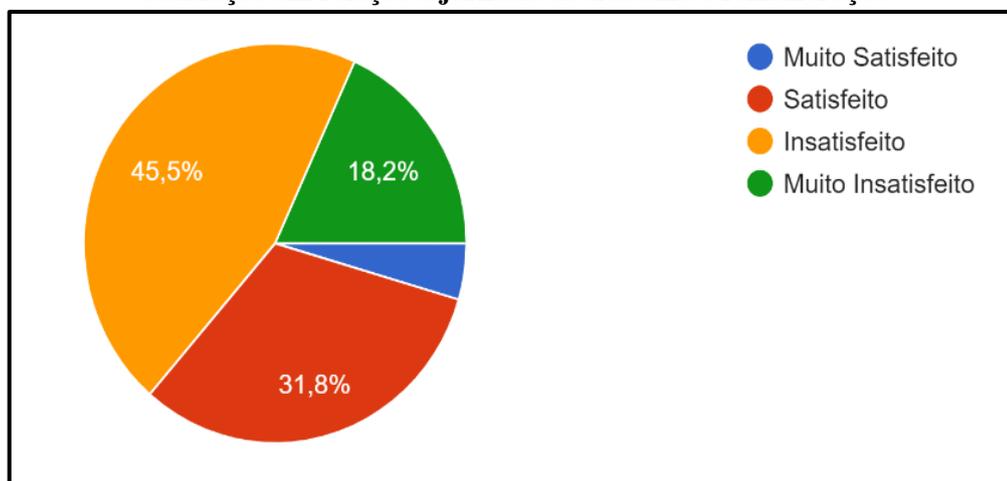
[...] a troca frequente de profissionais, o que prejudicava a continuidade do trabalho; o desperdício de dinheiro investido nos profissionais com as formações oferecidas para que em pouco tempo fossem desligados; gastos feitos com a realização de processos seletivos e a interrupção do trabalho realizado com o aluno que implicava em mudanças relacionadas ao perfil do profissional. (LOPES, 2018, p. 85)

Outra questão que observamos nesse dado é que ainda existe estagiários exercendo a função de profissionais de apoio escolar. Quando correlacionamos essa informação com os dados referente ao espaço de atuação, constatamos que esses mesmos profissionais exercem suas funções nos distritos e/ou nos povoados. Isso pode ser justificado pela baixa demanda de profissionais com a escolaridade exigida (Magistério) nessas localidades.

A remuneração dos profissionais de apoio escolar (Mediador e Cuidador) conforme o edital 002/2022 do processo seletivo simplificado é de R\$ 1.212, para uma jornada de 40 horas semanais. A respeito do tipo de vínculo trabalhista e remuneração salarial, a maioria dos participantes, o que corresponde a 45,5% sinaliza que estão insatisfeitos; 18,2% sinalizam estar

muito insatisfeitos; 31,8% sinalizam estar satisfeitos; e apenas 4,5% consideram-se muito satisfeitos, conforme podemos visualizar na figura a seguir.

**Figura 20 - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por grau de satisfação em relação a jornada de trabalho e remuneração**



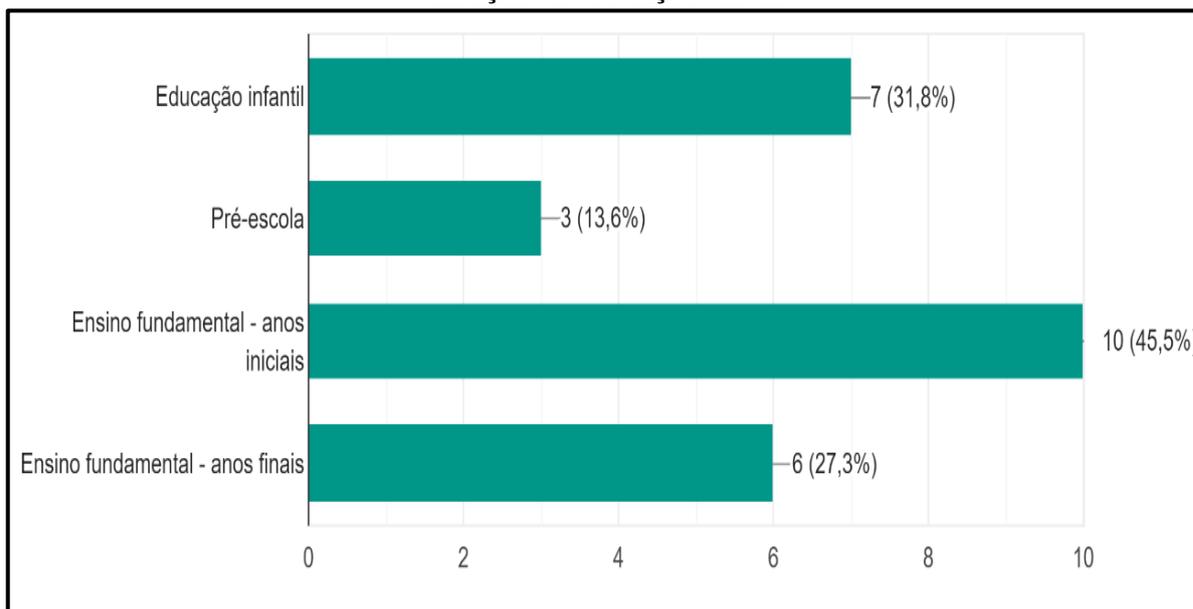
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

Ressaltamos que as condições de trabalho associadas a ausência de regulamentação da profissão contribuem para a insatisfação dos PAE/Mediador com relação a sua atuação profissional. Isso, certamente, interfere no rendimento e na qualidade do trabalho realizado e, conseqüentemente, pode impactar nos processos de inclusão educacional de um público que historicamente foi expropriado do direito à educação de qualidade.

### **6.1.3 Etapas de atuação na Educação Básica e público atendido**

O maior quantitativo de profissionais participantes da pesquisa atua nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando 45,5% dos participantes; seguido da Educação Infantil com 31,8%; anos finais do ensino fundamental, 27,3% e Pré-escola com 13,6%, conforme a figura a seguir.

**Figura 21 - Distribuição dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA por etapas de atuação na Educação Básica**

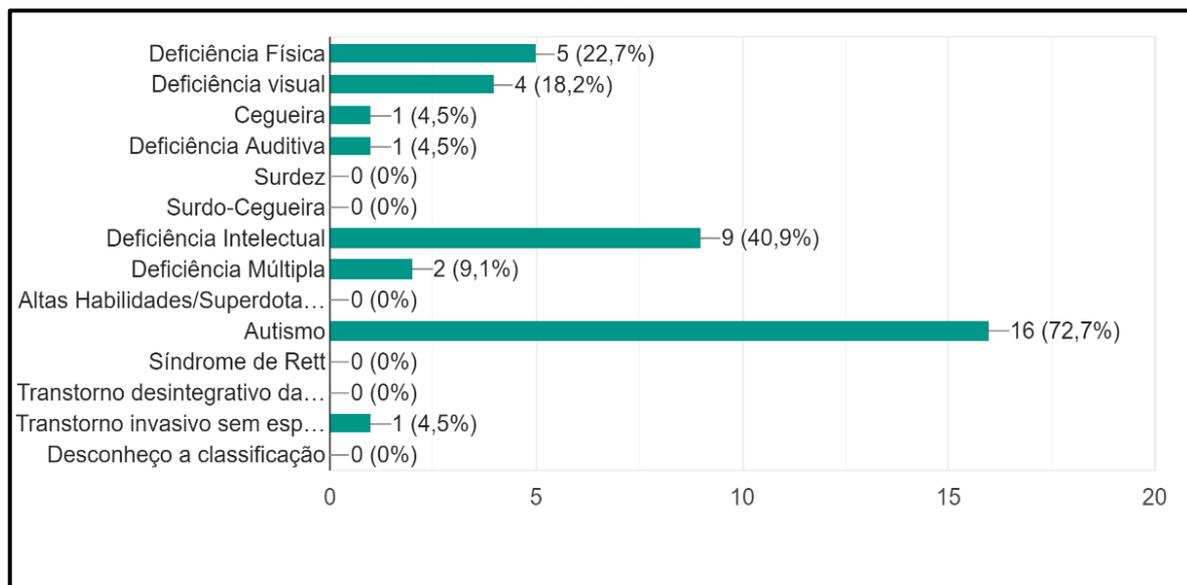


Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

Destacamos que para essa questão foi possível aos participantes sinalizarem mais de uma opção de atuação, por entendermos que diante da carga horária de trabalho de 40 horas semanais, dividida entre os turnos matutino e vespertino, os PAE poderiam atuar em mais uma etapa da educação básica. Portanto, dentre os 22 participantes, quatro sinalizaram atuar em etapas diferentes.

Quando analisamos os dados referente ao público atendido pelos PAE, compreendemos que, além de atuarem em etapas distintas, atuam com um público de estudantes PAEE diverso, sendo que o maior quantitativo de profissionais atua com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o que representa 72,7% do quantitativo geral, seguido da Deficiência Intelectual, que representa 40,9%.

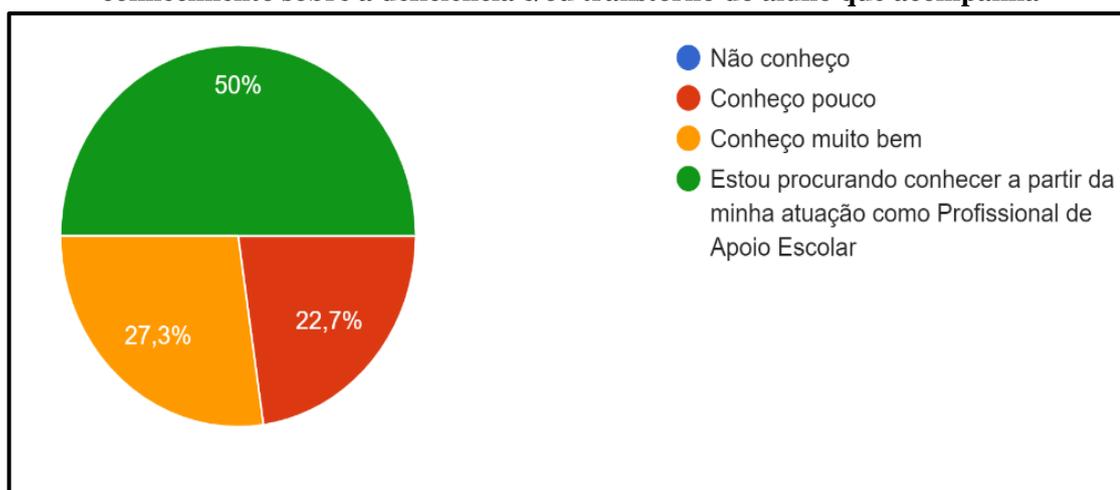
**Figura 22 -Distribuição do público atendido pelos PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

Diante da diversidade de sujeitos que compõe o público-alvo da educação especial e os múltiplos tipos de deficiências e transtornos que tem se apresentado nas escolas, perguntamos aos colaboradores desta pesquisa sobre o nível de conhecimento acerca da deficiência e/ou transtorno do aluno que atende, temos os seguintes dados:

**Figura 23 – Percepção dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA acerca do nível de conhecimento sobre a deficiência e/ou transtorno do aluno que acompanha**

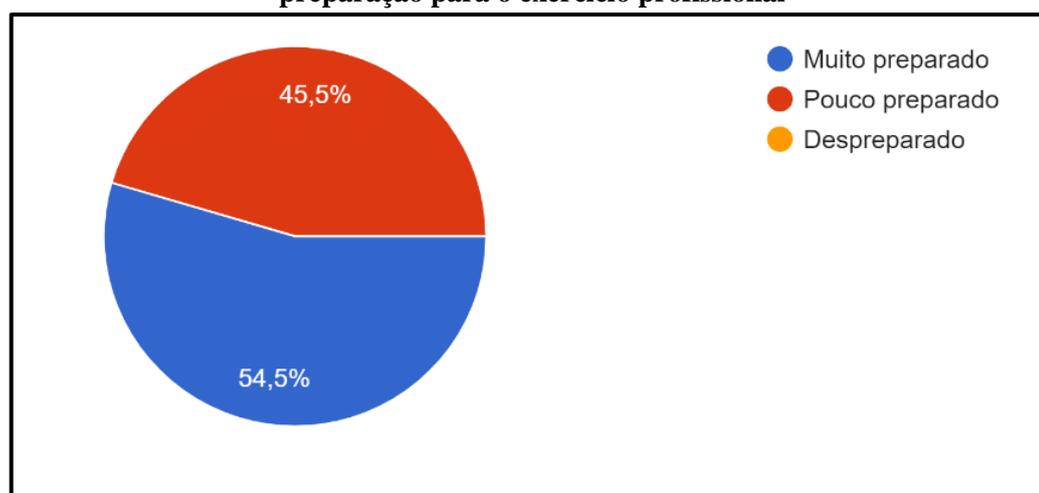


Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

A maioria dos participantes sinaliza que está procurando conhecer as especificidades dos alunos a partir da sua atuação, esse dado corresponde a 50% dos participantes. 22,7% sinalizam que conhecem pouco sobre seu aluno e 27,3% afirmam conhecer bem o público que

atende. Esse dado, além de evidenciar a necessidade de formação para os PAE para melhor atender os alunos, interfere na qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido por esses profissionais, já que associando esse dado com o nível de preparação para o exercício profissional, 45,5% afirmam se sentirem pouco preparados para desenvolver suas atividades.

**Figura 24 - Percepção dos PAE/Mediador da rede municipal de Jacobina-BA acerca do nível de preparação para o exercício profissional**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

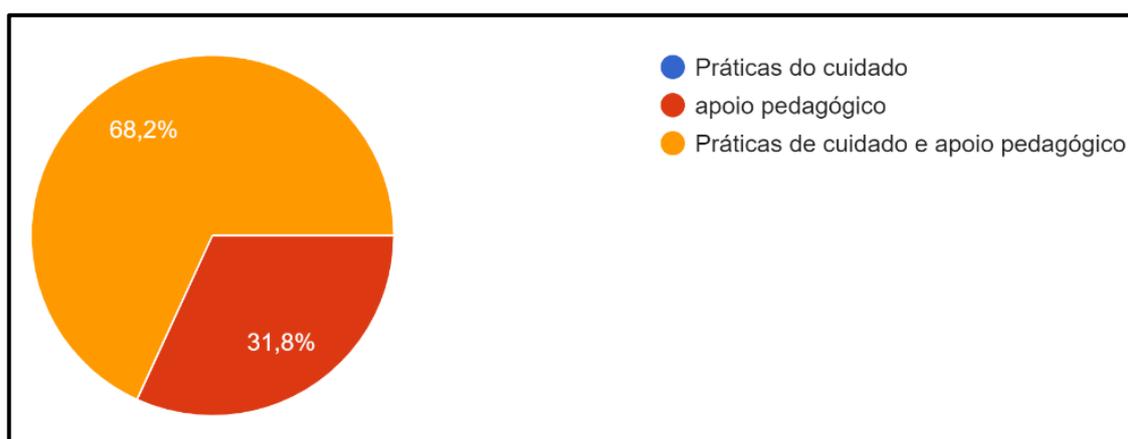
Os dados que detalham o perfil e percepções dos PAE/Mediador, colaboradores deste estudo, demonstram que existem variáveis intervenientes na qualidade da rede de apoio disponibilizada nas escolas comum visando à inclusão educacional de alunos com deficiência. Entendemos ser, então, necessária a regulamentação da profissão e o investimento na formação desses profissionais como condição para uma atuação voltada para potencializar o processo de inclusão na escola comum.

## 6.2 “(...) AGORA A GENTE NÃO PODE FAZER MAIS ISSO”: QUAIS AS ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR/ MEDIADOR?

As atribuições delegadas aos profissionais de apoio escolar/Mediador em Jacobina confirmam a realidade encontrada em diferentes Estados brasileiros, conforme apresentamos no capítulo quatro. Diante da ausência de normativas que pudessem direcionar a atuação desse profissional, muitos Estados e Municípios, como é o caso de Jacobina, estabeleceram seus próprios critérios de organização e operacionalização do serviço de apoio em sala de aula comum. O fato é que Jacobina estabeleceu a atuação de dois profissionais de apoio escolar, o mediador e o cuidador, sendo que esse último já contempla as atividades previstas na lei

brasileira de inclusão, ou seja, as “atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência [...] excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”. (BRASIL, 2015, s.n). Partindo desse entendimento, buscamos compreender as atribuições do profissional de apoio escolar/mediador na rede municipal de Jacobina. Os resultados do estudo evidenciam que além de sobrepor as atividades do cuidador (alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência), a atuação do PAE/mediador se encontra numa dimensão pedagógica, conforme demarcado pelos PAE/mediador no questionário e demonstrado na figura a seguir.

**Figura 25 - Área de atuação do PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

Os dados revelam que 68,2% dos participantes afirmam que a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador está voltada tanto para a práticas de cuidado quanto para o apoio pedagógico, e 31,8% sinalizam que sua atuação está apenas na dimensão do apoio pedagógico. Dentre as atividades de apoio pedagógico desenvolvidas, estão:

**Tabela 3 - Atividades de apoio pedagógico desenvolvidas por PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA**

Atividades de apoio pedagógico	Frequência de respostas	%
Participa, em conjunto com educador, da execução e da avaliação das atividades	13	59,1%
Auxilia o educador quanto a observação de registro e avaliação do comportamento e do desenvolvimento do aluno	13	59,1%

Participa, juntamente com o educador, das reuniões com pais e responsáveis	6	27,3%
Registra no diário de classe o desenvolvimento dos alunos com deficiência, a cada unidade, assim como participa de encontros que são orientados	1	4,5%
Presta apoio aos professores em sala de aula com ajuda nas atividades e trabalhos de adaptação	16	72,7%
Adapta as atividades de acordo com as necessidades individuais do estudante	14	73,6%
Apoia individualmente e efetivamente, adotando ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social do educando de acordo com a meta de inclusão plena	9	40,9%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

O conjunto de atividades presente na tabela 3, faz parte das atribuições prevista na Lei Municipal nº 1.542, de 20 de novembro de 2018, que cria os cargos públicos para função de profissionais de apoio escolar e faz alterações nos planos de cargos e carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina. Com base nas atividades previstas na lei, agrupamos didaticamente as atribuições em dois grupos distintos, atividades de apoio pedagógico e práticas de cuidado, visto que, as atribuições direcionada aos PAE/mediador estão correlacionadas a esses dois grupos. Dentre as atividades de apoio pedagógico, a maioria dos participantes sinalizam exercer adaptação de atividades de acordo com as necessidades individuais do estudante (73,6%) e prestar apoio aos professores na sala de aula com ajuda nas atividades e trabalhos de adaptação (73,6%). Além disso, eles informam participar da execução e avaliação dos estudantes que mediam (59,1%) e do processo de observação e registro quanto ao desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial (59,1%).

Essa constatação contrapõe as atividades previstas na Lei Brasileira de inclusão de 2015, quando define que as atividades desenvolvidas pelos profissionais de apoio escolar, não devem sobrepor a funções legalmente estabelecidas. Para Lopes e Mendes (2021),

Isso ocorre, possivelmente, como estratégia de minimizar investimento de recursos humanos nas políticas locais de inclusão escolar, pois muitas vezes, o PAIE tem sido o único suporte presente dentro de sala de aula, resultando

em uma atuação inadequada e, conseqüentemente, proporcionando práticas que podem ser consideradas como desvio de função. (LOPES, MENDES, 2021, p. 4).

Os dados encontrados no grupo focal *on-line* reforçam a concepção retratada pelos participantes no questionário, quando sinalizam que as atribuições que exercem na prática extrapolam o que está previsto em lei, conflituando com a atuação de outros profissionais da escola, sobretudo do professor da sala de aula comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Quadro 20 - Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
PAE/ mediador 1	Na escola <u>a gente ficou de ter um AC para adaptar atividade</u> para essas crianças, mas depois foram cortadas, agora a gente não pode fazer mais isso, aí a gente fica na sala de aula, olhando para a cara do professor.	[...] a gente ficou de ter um AC para adaptar atividade[...]
	[...] É, ela falou isso, mas também <u>eu entendi que você pode planejar algo para outro aluno quando ele não for</u> , mas na escola que eu atuo, não dá tempo, porque a demanda é grande para atender todos os alunos.	[...]eu entendi que você pode planejar algo para outro aluno quando ele não for[...].
	ai a dúvida que eu tenho, <u>nós temos que planejar, fazer essa atividade adaptada para elas? para os alunos?</u>	[...] nós temos que planejar, fazer essa atividade adaptada para elas? para os alunos?
	<u>Eu comecei a fazer umas atividades adaptadas para ele</u> , ele começou a desenvolver. Esse menino falava poucas palavras, hoje ele já consegue falar frases, mas nesse tempo a gente tinha um dia para fazer essas atividades, como foi falado hoje. <u>A gente tinha um dia para fazer o AC</u> . Agora não tem mais. E agora eu fico lá, esperando o professor me dar uma atividade.	Eu comecei a fazer umas atividades adaptadas para ele [...].  [...] a gente tinha um dia para fazer o AC.
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>	1 - Hiato entre a formação e a prática. 2 - Identidade profissional. 3 - Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola.	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

Os relatos do Quadro 20 indicam que a adaptação de atividade se configura como uma das principais atribuições que o PAE/mediador exerce, inclusive, para que as adaptações pudessem ser realizadas, era reservado parte da carga horária para realização de atividade complementar (AC), atividade exercida pelos professores para planejamento da ação didática em sala de aula. Entretanto, esse espaço reservado na carga horária dos PAE/mediador foi retirado, impactando na relação do professor da sala de aula comum e do PAE/mediador, isso porque, o tempo reservado para o AC era condição necessária para realização das adaptações

das atividades. Não havendo mais esse tempo, a adaptação fica a cargo do Professor, que acaba não realizando, gerando, conseqüentemente, um processo de exclusão dentro da escola e da própria sala de aula.

Percebemos também a existência de conflito sobre qual a real função do profissional de apoio escolar/mediador dentro da sala de aula quando o PAE/mediador 1 questiona se essas atividades fazem realmente parte das atribuições para esse profissional. Essa falta de definição clara reverbera também as práticas do PAE/mediador 2.

**Quadro 21 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/ mediador 2</b>	[...] Como eu sou a mediadora, colocou na sala junto, e ela não sabe ler, não sabe escrever, não sabe nada dessas coisas. E <u>aí eu comecei a adaptar uma atividade</u> , aí adaptei a atividade e levei para a secretaria para tirar xerox, aí fui barrada na secretaria. Quando eu fui barrada na secretaria, eu fui para o coordenador da disciplina e para vice direção, eles me disseram assim: <u>não é o seu papel. O professor está dando o assunto para você adaptar a atividade?</u> <u>Eu disse: Não, estou adaptando por conta própria, para a aluna não ficar perdida na sala. Eles olharam para mim e disse: não é o seu papel, você tá mediando. Se eles lhe derem alguma coisa para você mediar, para você adaptar, você adapta. Se não derem, você vai sentar lá, vai olhar para ela, vai dizer se faz ou não faz.</u>	[...] aí eu comecei a adaptar uma atividade [...]  [...] não é o seu papel. O professor está dando o assunto para você adaptar a atividade? Eu disse: Não, estou adaptando por conta própria, para a aluna não ficar perdida na sala. Eles olharam para mim e disse: não é o seu papel, você tá mediando. Se eles lhe derem alguma coisa para você mediar, para você adaptar, você adapta. Se não derem, você vai sentar lá, vai olhar para ela, vai dizer se faz ou não faz.
	Pois era assim que estava acontecendo antes. Porque quando eu entrei no primeiro mês, a minha coordenadora do AEE estava de licença, aí foi quando <u>eu estava adaptando</u> . Quando ela chegou: não! é assim que nós vamos trabalhar! Que é a realidade que você está colocando aí.	[...] eu estava adaptando [...]
	[...] a professora tem que trazer uma atividade adequada para o aluno. <u>E hoje mesmo que teve a formação, a [SEMEC] mesmo foi enfático em dizer: nós não planejamos aula.</u> Quem planeja aula é o professor, ele nos passa com antecedência para <u>a gente mediar o que ele está fazendo.</u>	[...] nós não planejamos aula.  [...] a gente mediar o que ele está fazendo.
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 - Hiato entre a formação e a prática 2 - Identidade profissional 3 - Desvio de função 4 - Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

No relato do participante acima, notamos que há conflitos de entendimentos sobre a real compreensão do papel e atribuições direcionada aos PAE/mediador. O que observamos é que,

diante da inexistência de práticas inclusivas em que o professor realiza a adaptação do seu planejamento e das atividades da sala de aula comum para o público-alvo da educação especial, o PAE/mediador, por conta própria, começa a exercer essa função de planejamento, adaptação e mediação do processos didáticos-pedagógicos para os alunos PAEE, mesmo compreendendo que essa ação deve partir do professor, conforme orientação dada pela SEMEC nas formações, e pelos outros profissionais que atuam na escola.

Entretanto, a partir da análise da legislação municipal sobre os profissionais de apoio escolar, compreendemos que as atribuições definidas para o PAE/mediador, perpassa por atravessamentos didáticos-pedagógicos, ao estabelecer que dentre as atribuições estão: “adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais do estudante” e “prestar apoio aos professores em sala de aula com ajuda nas atividades e trabalhos de adaptação.” (JACOBINA, 2018, p. 14).

É possível constatar na fala do participante que a figura do professor do Atendimento Educacional Especializado possui um papel fundamental na orientação do trabalho realizado pelos PAE/mediador na escola, ajudando a compreender as atribuições que devem exercer.

Diferente do PAE/mediador 1 e 2, o PAE/mediador 3 compreende que sua atuação está alicerçada no princípio da mediação, isto significa tornar acessível a atividade para o aluno, enquanto o professor exerce a atividade de adaptação e planejamento para todos os estudantes, inclusive para o aluno PAEE.

**Quadro 22 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/mediador 3</b>	Então, pela formação que a gente recebeu, o aluno é do professor. <u>A gente está ali para mediar exatamente a atividade já adaptada. A gente não pode adaptar a atividade.</u>	[...] a gente está ali para mediar exatamente a atividade já adaptada. A gente não pode adaptar a atividade.
<b>PAE/mediador 5</b>	Assim, como é creche, a gente não tem essa questão de atividades adaptadas. As atividades que são feitas são atividades simples, são pinturas, atividade que toda criança faz. Então, assim, as mesmas atividades que é para a sala toda também é para os meninos que eu acompanho, na verdade eu acompanho dois autistas. <u>Então, assim, em questão de adaptação a gente não faz adaptação porque é creche ainda. Então, assim, não tem essa questão de adaptação de atividades.</u>	[...] Então, assim, em questão de adaptação a gente não faz adaptação porque é creche ainda, então assim não tem essa questão de adaptação de atividades.
<b>PAE/mediador 4</b>	No aluno que eu trabalho com ele no Fundamental II, sétimo ano, alguns professores já trazem a atividade adaptada, outros eles já trabalham com poucas atividades, então é mais leitura. <u>Eu faço a leitura para o aluno, transcrevo para ele....</u> que aí não necessita tanto dos professores fazerem tanta	[...] Eu faço a leitura para o aluno, transcrevo para ele[...]

	<p>adaptação. E os que necessitam, como inglês, matemática e português, que precisa de uma adaptação melhor, eles já trazem. Até porque uma das professoras que é de língua portuguesa, ela está fazendo uma graduação em Educação Inclusiva, então ela já tem todo esse olhar, então ela já traz adaptada.</p>	
<p><b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b></p>		<p>1 - Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados na pesquisa (2022)

O PAE/mediador 5 sinaliza não realizar atividades de adaptação porque não há necessidade, haja visto que atua em uma creche. Essa constatação, reforça nosso questionamento a respeito da avaliação para inserção de um PAE/mediador no contexto da sala de aula, evitando a inserção desse profissional sem necessidade para atuar na mediação das atividades para os estudantes PAEE. O relato da participante nos leva a refletir quais critérios são levados em consideração pela equipe técnica da secretaria municipal de educação no direcionamento de PAE/mediador para uma creche? Até que ponto foi avaliado a necessidade desse profissional nesse espaço? Lopes e Mendes (2021, p. 15), considera que o “[...] direito não implica necessariamente em obrigação de prover esse recurso para todo e qualquer estudante PAEE”.

A creche, segundo a legislação educacional brasileira, atende crianças de 0 a 3 anos de idade, e nesse processo o cuidar e educar se tornam indissociáveis ao fazer docente. Portanto, nessa fase inicial do percurso escolar da criança, entendemos que a designação de um PAE/mediador ou de PAE/cuidador é desnecessária, uma vez que descaracteriza a finalidade desse profissional no espaço educativo; a condução mais assertiva nesse contexto seria atuação de uma auxiliar de educação infantil, visto que atenderá, juntamente com a professora da educação infantil, dos objetivos dessa fase formativa da criança.

Diferentemente do fato relatado pela PAE/mediador 5, o PAE/mediador 6, que atua no ensino fundamental - anos finais, apresenta um contexto em que o aluno, com o qual realiza o processo de mediação, necessita de adaptação nos processos didáticos-pedagógicos. Entretanto, essas adaptações são realizadas por parte dos professores, e não por todos os docentes, tal como é preconizado na legislação brasileira. O PAE/mediador 5 sinaliza ainda que um dos fatores que contribui para que a realidade em que está inserido seja diferente das demais, é que uma das professoras, com a qual atua, cursa graduação em educação inclusiva, contribuindo para uma atuação firmada nos princípios da transversalidade da educação especial.

Assim, o discurso PAE/mediador 5 reafirma a importância da formação como necessária para condução da política de inclusão escolar, uma vez que, conforme apontado por Pimentel (2012, p. 139), “o não reconhecimento das potencialidades desses estudantes e a não flexibilização do currículo pode ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais e práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos”. Portanto é necessário investir em espaços de formação para os professores, visto que, “a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão<sup>22</sup>” (PIMENTEL, 2012, p. 140). Constatamos a existência desse fenômeno no relato do PAE/mediador 6, vejamos.

**Quadro 23 -Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
<b>PAE/ mediador 6</b>	Alguns professores adaptam, mas a maioria não. Então, ou é isso, <u>ou eu preparo atividades por conta própria, ou eles ficam realmente sem fazer nada.</u>	[...] ou eu preparo atividades por conta própria, ou eles ficam realmente sem fazer nada [...]
	[...] Não tenho acesso ao planejamento, não participo dos ACs que, geralmente, é no horário da aula. E aí, eu não posso deixar o aluno para poder estar no AC. E muitas vezes <u>eu tenho... trazido atividades para casa, para preparar em casa. Então, além das 40 horas, eu ainda tenho disponibilizado mais horas minhas para poder preparar atividades.</u> Eu não tenho acesso ao planejamento.	[...] eu tenho... Trazido atividades para casa, para preparar em casa. Então, além das 40 horas, eu ainda tenho disponibilizado mais horas minhas para poder preparar atividades [...].
	[...] <u>no meu caso, eu por conta própria tenho preparado atividades para ele. Não é sempre, né? porque a gente não tem AC. Então, na maioria do tempo eu não consigo estar preparando atividade, mas sempre que eu posso eu levo uma atividade para ele por conta própria, porque, se depender dos professores, ele passa a tarde toda passeando pela escola.</u>	[...] no meu caso, eu por conta própria tenho preparado atividades para ele.  [...] eu levo uma atividade para ele por conta própria, porque se depender dos professores, ele passa a tarde toda passeando pela escola.
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>	Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola. Processos de exclusão na escola. Precarização do trabalho. Desvio de função.	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados na pesquisa (2022)

<sup>22</sup> Refere-se a um termo utilizado por Pimentel (2012) para se referir ao contexto em que o estudante com deficiência está inserido na sala de aula comum, sem que o mesmo esteja inserido no processo de aprender.

Os relatos do PAE/mediador 6 indicam a existência de barreiras atitudinais por parte dos professores que acabam interferindo na efetivação da política de inclusão escolar e, conseqüentemente, na plena efetivação do direito a aprender ao estudante PAEE. Diante desse contexto, o PAE/mediador sente-se no dever de tomar para si as responsabilidades pedagógicas do professor da sala de aula comum. Fica evidente ainda, o contexto de precarização em que os profissionais de apoio escolar estão inseridos, disponibilizando de outros horários, fora da jornada de trabalho, para planejar e elaborar atividade para o aluno com o qual realiza o processo de mediação.

Além das atividades de apoio pedagógico, demarcadas no questionário e no grupo focal *on-line*, os PAE/mediador sinalizaram realizar atividades relacionadas a práticas de cuidado, conforme revela a tabela a seguir.

**Tabela 4 - Práticas de cuidado desenvolvidas por PAE/Mediador na rede municipal de Jacobina-BA**

<b>Práticas de cuidado desenvolvidas</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>%</b>
Acolhe os alunos no horário de entrada e de entrega dos mesmos ao responsável no horário da saída	13	59,1%
Estimula e orienta os alunos na aquisição de hábitos de higiene, alimentação e locomoção	15	68,2%
Acompanha o recreio dirigido dos alunos	13	59,1%
Atua no ambiente escolar, dentro da sala e demais dependências da escola, e também nos passeios extras (fora da escola) que ocorrem dentro do horário de mediação	19	86,4%
Participa, ativamente, do processo de adaptação dos alunos no ambiente escolar	21	95,5%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

Observamos que as atividades que são direcionadas ao PAE/mediador não se restringem a sala de aula comum, mas a todo ambiente escolar no qual o aluno PAEE necessitar de apoio/suporte de alguém para realização de atividade, seja ela pedagógica ou não.

Embora as práticas de apoio e cuidado sejam demarcadas na legislação educacional para a pessoa com deficiência, conforme a tabela 4, tais práticas vêm sendo recriadas entre as atribuições dos profissionais que compõe a rede de apoio para a inclusão escolar em Jacobina, sobretudo daqueles que atuam na sala de aula comum, como é o caso de cuidador ou/e do mediador. É necessário compreender que sentidos e significados assumem a perspectiva do “cuidar” e do apoio que vem sendo atribuído às práticas desses profissionais. Segundo Alecrim

(2020), a função do cuidador escolar surge baseada numa perspectiva da área de saúde, tendo como referência os atos de cuidado, zelo, higiene e locomoção da pessoa cuidada. Portanto, o direcionamento desse profissional para atuar na perspectiva inclusiva está vinculada a uma concepção clínica da deficiência, assim como aponta Andrade (2019).

A história da educação especial no Brasil carrega marcas profundas da influência da concepção médica acerca da deficiência e as categorias utilizadas para caracterizar a pessoa com deficiência, marcada pela falta, logo, por aquilo que o sujeito não apresenta, pelas suas limitações e impossibilidades. Ainda que essas marcas, possam ser identificadas em práticas pedagógicas ainda vigentes, estas se caracterizam por operarem na lógica clínica, reforçando o movimento de patologização da educação, na perspectiva da homogeneidade (ANDRADE, 2019, p. 80).

Influenciada por essa concepção patológica da deficiência, as práticas do cuidado, no âmbito escolar para o público-alvo da educação especial, se efetivam tomando como base a ausência histórica do Estado em respostas efetivas a escolarização das pessoas com deficiência, configurando, dentro de um percurso histórico, no surgimento de outros caminhos de assistência a esse público, como é o caso do movimento pestalozziano iniciado na década de 1920 e o movimento apaeano na década de 1950. Esse movimento ideológico, compreendido pela literatura como uma concepção de integração, influenciará, na década de 1980, na construção das bases fundamentais do “[...] modelo de atenção à saúde, educação e seguridade social, previsto na Constituição Federal de 1988 [...]” reconhecendo o cuidado como parte integrante do paradigma inclusivo (ANDRADE, 2019, p. 79).

Partindo dessa concepção, Andrade (2019), em um estudo intitulado “Equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/BA: tecendo o cuidado para alunos com TEA”, teve como objetivo central compreender como a equipe multiprofissional do CAEE tem desenvolvido práticas de cuidado e as implicações destas para os alunos com TEA. Andrade traz algumas reflexões importantes para compreendermos o campo de conflitos que essa categoria está imersa.

De modo pontual o cuidado é compreendido pelas colaboradoras, como ato no sentido de auxiliar os alunos com deficiência e TEA na realização das suas atividades cotidianas como: comer, usar o banheiro e limpar-se. Outro conceito de cuidado que emergiu dos dados refere-se a oferta de conforto e acolhida a determinados comportamentos do aluno, como choro, agitação motora e desconforto auditivo. (ANDRADE, 2019, p.122)

Assim, compreendemos que o conceito de cuidado atribuída as atividades desempenhadas pelos profissionais de apoio escolar, mediador e cuidador, precisa ser discutido com o objetivo de direcionar para uma atuação mais assertiva, uma vez que

Há conflito conceitual também, entre os documentos oficiais, tanto na conceitualização e operacionalização do cuidado enquanto categoria ancoradas no paradigma inclusivo, permitindo interpretação e abrindo precedentes para a perpetuação de modelo de assistência ao sujeito centrado na lógica clínica. (ANDRADE, 2019, p.122).

Nesse sentido, os participantes desta pesquisa apontam diferenças e semelhanças nas práticas do PAE/Mediador e PAE/Cuidador, vejamos:

**Quadro 24 - Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
<b>PAE/ Mediador 1</b>	A <u>minha é igual</u> , a única diferença é que eu <u>não troco fralda</u> , a única diferença, mas a minha e da cuidadora da minha escola é igual. [...] <u>Eu faço tudo que a cuidadora faz.</u>	[...] <u>minha é igual</u> , a única <u>diferença é que eu não troco fralda</u>
<b>PAE/ Mediador 2</b>	A menina que eu ficava tarde, ela bate nos alunos. Ela bate porque é agressiva, não é nenhum problema, deficiências, essas outras coisas não. E no intervalo ela pegava a merenda e ia bater nos alunos. <u>Aí a diretora me chamou e disse que era para ficar no intervalo</u> com ela. <u>Aí a coordenadora do AEE veio e disse: Não! O cuidador fica com ela, se ela precisar de alguém para dá alimento a gente pedia cuidador.</u> O horário de intervalo é intervalo para [PAE/Mediador 2] e é intervalo para ela. Se a escola não tem um segurança de pátio, <u>nós não podemos fazer essa função.</u> [...] <u>isso não é trabalho do mediador, isso é cuidador, quem cuida pode estar em várias salas, com vários alunos, mas quem media não, quem media precisa começar e terminar.</u>	[...] <u>aí a diretora me chamou e disse que era para ficar no intervalo.</u>  cuidador fica com ela, se ela precisar de alguém para dá alimento a gente pedia cuidador.  [...] <u>nós não podemos fazer essa função.</u>  <u>isso não é trabalho do mediador, isso é cuidador, quem cuida pode estar em várias salas, com vários alunos, mas quem media não, quem media precisa começar e terminar.</u>
<b>PAE/ Mediador 3</b>	Assim, <u>o que a gente faz é praticamente igual</u> , mas segundo o que eu sei né, que <u>a gente é mais do pedagógico, o cuidador é mais para [PAE 2 respondeu: necessidades fisiológicas]</u> isso! entendeu? se precisar na <u>alimentação</u> . Só que <u>aí, a cuidadora que tem na minha escola, que eu trabalho, já tem um aluno fixo</u> de autismo. E <u>aí, tipo assim, se a gente tivesse outro aluno que precisasse não teria, entendeu?</u>	Assim, o que a gente faz é praticamente igual[...] [...] a gente é mais do pedagógico, o cuidador é mais para [...] <u>[necessidades fisiológicas]</u> . [...] <u>alimentação.</u> [...] <u>já tem um aluno fixo</u>

<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 - Hiato entre a formação e a prática 2 - Identidade profissional

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

Embora as normativas legais e a literatura científica não apontem diferença entre o mediador e cuidador, ao contrário, aponta que se trata de mesmo profissional, Jacobina demarca um contexto específico, inclusive com justificativa metodológica para a realização desse estudo, com a presença dos dois profissionais.

Entretanto, como apresentamos no capítulo 5 deste trabalho, em termos da legislação municipal não há diferença significativas entre as atribuições desses dois profissionais, a diferença que constatamos está da formação. Enquanto para o PAE/Mediador é exigido formação para docência (magistério), a formação exigida para o PAE/Cuidador é apenas o ensino médio completo. No que tange as atribuições, observamos uma ampliação das atividades voltadas ao cuidado, higiene, alimentação e locomoção, e o distanciamento da ideia de adaptação de atividades para os estudantes com deficiência. Na prática, assim como sinaliza o PAE/Mediador 1, não há diferença relevante, a única diferença é que o PAE/Cuidador troca fralda e ele não. Para o PAE/Mediador 2 a diferença se manifesta no cuidado no intervalo. Segundo o relato, o PAE/Cuidador realiza o acompanhamento do estudante no horário do intervalo e na administração da alimentação para o estudante. Além disso, diferentemente do PAE/Mediador, o PAE/Cuidador realiza um trabalho rotativo, em várias salas de aula.

O PAE/Mediador 3 menciona uma diferença mais precisa, que é o que parece retratar a ideia do município ao criar os cargos de “mediador” e “cuidador”. A diferença se acentua em que a atuação do PAE/Mediador está mais voltada para uma atuação pedagógica, enquanto o PAE/Cuidador volta-se para questões de higiene, alimentação e locomoção.

### 6.3 “(...) NO DIA A DIA, NO CORPO A CORPO, NÃO É DAQUELA FORMA.”: HIATO ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA

Outra categoria que emergiu a partir dos grupos focais, diz respeito a formação continuada conduzida pela secretaria municipal de educação (SEMEC), e a prática dos PAE/Mediador no cotidiano escolar. É possível observar nos relatos dos participantes que há um distanciamento do que é tratado na formação e o que realmente acontece no espaço da escola.

Quadro 25 - Análise Temática Grupo focal on-line

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
PAE/ mediador 2	<u>Eu digo, estão nos formando. Quando chegam lá na escola nos desinformam, porque quem manda é a escola.</u> Quem manda é o diretor. O diretor não está na escola? quem manda é o professor que está na sala. Como a menina citou essa frase “somos mero capachos da escola”, porque a [SEMEC] não visita as escolas, os diretores não participam das formações e <u>a gente se vira no cem e vai fazendo nosso papel.</u>	Eu digo, estão nos formando. Quando chegam lá na escola, nos desinformam, porque quem manda é a escola.  [...] a gente se vira no cem e vai fazendo nosso papel.
	Gente, que <u>faz de conta!</u> É isso que nós estamos vivendo. <u>É uma história bonita contada lá na formação.</u> Muita hipocrisia da realidade. [...] É para a gente acreditar e fazer como ela quer, né? [...]Vai no RH, né? [...]Foi o que nós ouvimos hoje, [cita nome do pesquisador]. Não está gostando vai no RH. Contribuir para a gente ficar com raiva e vir para casa frustrada.	[...] faz de conta! É isso que nós estamos vivendo. É uma história bonita contada lá na formação.  [...]Vai no RH, né? [...]Foi o que nós ouvimos hoje.
PAE/ mediador 3	E outra coisa, <u>quando a gente chega na escola, que passa para a direção, para a professora, eles ficam...</u> está uma coisa muito solta. Isso tem que ser uma reunião com a [SEMEC], <u>porque se a [SEMEC] passa uma coisa para vocês, a gente recebe outra, aí fica parecendo que a gente está levando uma coisa que não é verdade.</u>	[...] quando a gente chega na escola, que passa para a direção, para a professora, eles ficam... está uma coisa muito solta [...]. [...] porque se a [SEMEC] passa uma coisa para vocês, a gente recebe outra, aí fica parecendo que a gente está levando uma coisa que não é verdade.
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 - Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola 2 - Hiato entre a formação e a prática 3 - Identidade profissional 4 - Precarização do trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O PAE/Mediador 2 relata que o processo de formação recebido não retrata a realidade a qual vivencia, ficando apenas na teoria, uma vez que ao chegar na escola quem determina suas atribuições é o Diretor e, na ausência deste, o professor. O PAE/Mediador 3 também apresenta esse contexto de distanciamento entre a formação e a realidade, enfatizando conflitos de entendimentos sobre o que é abordado na formação e as orientações recebidas pela escola. Os relatos dos PAE/Mediador 2 e 3 demonstram a falta de articulação dentro do sistema de ensino municipal para oferecer inclusão plena aos estudantes, contribuindo para precarização

do trabalho do PAE/Mediador e desconstrução da identidade profissional, favorecendo a perpetuação de atuações distintas dentro do mesmo sistema de ensino.

Além dos problemas estruturais de operacionalização da política da educação especial no município, são mencionadas situações que podem se aproximar de uma questão de assédio moral diante das indicações de solicitação de desligamento nas situações que os profissionais não estiverem satisfeitos com o trabalho que estão desempenhando. Esse tipo de atitude, além de favorecer a perpetuação de precarização do trabalho realizado, intimida os profissionais a reivindicar melhores condições de trabalho, uma vez que ficam receosos de perderem o trabalho.

O PAE/Mediador 3 entende que o problema estrutural da formação está vinculado ao tipo de contratação realizada. Como constatamos no capítulo 5 desta dissertação, a contratação dos profissionais de apoio escolar (mediador, cuidador, intérprete de libras, brailista), deu-se através de processo seletivo temporário, portanto, a equipe que está atuando atualmente pode ser substituída futuramente através de outro processo seletivo, caso não haja um concurso público para essa função. Logo, diante dessa realidade é necessário a cada dois anos renovar toda a equipe de profissionais, perdendo a equipe que já passou por um processo de formação.

**Quadro 26 - Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
<b>PAE/ mediador 3</b>	Infelizmente, é assim, é um termo chulo que eu vou usar, <u>é enxugar gelo, porque assim, você treina uma equipe, e toda equipe vai ser renovada a cada dois anos, e não vai desenvolver uma coisa que... Sabe, segmentação? Porque o que funciona é a segmentação, é você fazer as coisas no prazo certo, no tempo certo, na data certa.</u>	[...] é enxugar gelo, porque assim, você treina uma equipe, e toda equipe vai ser renovada a cada dois anos[...].
<b>PAE/ mediador 4</b>	<u>Deveria ser para toda a escola, porque assim, às vezes, o que é dito ali, muita coisa assim, funciona na teoria, mas muitas coisas não funcionam tanto na prática.</u> A gente que está ali na realidade do dia a dia, com aquela criança, adolescente, a gente sabe assim que tem coisas que é realmente difícil de colocar mesmo na prática. Então, <u>eu acredito que deveria ser aberto não só para a escola, mas também como para toda a comunidade.</u>	Deveria ser para toda a escola, porque assim, às vezes, o que é dito ali, muita coisa assim, funciona na teoria, mas muitas coisas não funcionam tanto na prática. [...]eu acredito que deveria ser aberto não só para a escola, mas também como para toda a comunidade.
<b>Unidade de tema/s:</b>	<b>contexto relaciona-se também com o/os</b>	1 - Hiato entre a formação e a prática

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O PAE/Mediador 4, além reafirmar a constatação dos PAE/mediador 2 e 3, apresenta como alternativa que a formação ofertada pela SEMEC não seja apenas para os profissionais de apoio escolar, mas que seja estendida para toda a comunidade escolar. Partindo desse entendimento, Pimentel (2012) defende que a formação continuada dos profissionais da educação é uma prerrogativa primordial para qualificar o processo educacional e promover mudanças no espaço da escola. Portanto, é necessário compreender a necessidade de construção de uma proposta de alinhamento das formações que acontecem no município, sobretudo dos profissionais de apoio escolar, a fim de garantir, além da presença desses profissionais, a presença do diretor escolar, do professor do Atendimento Educacional Especializado, do professor da sala de aula comum, e dos demais profissionais que atuam na escola. Para Pimentel (2012), o ideal é que esse tipo de formação aconteça na própria escola, conduzida pelo coordenador pedagógico e pelos profissionais da sala de recursos multifuncionais.

#### 6.4 “ESSA QUESTÃO DO PROFESSOR É MUITO COMPLICADA”: RELAÇÃO DO PAE/MEDIADOR COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

De acordo com Mousinho et al (2010), a relação do PAE/Mediador e do professor da sala de aula comum deve ter como princípio a parceria e o engajamento mútuo para atingirem práticas inclusivas. Segundo esse mesmo autor, o professor da sala de aula comum é o responsável pelo planejamento e ação didática de todos os alunos, inclusive daqueles que têm necessidade de apoio temporariamente, de modo que seja garantido o direito a aprendizagem.

Sobre a relação dos professores da sala de aula comum e os PAE/Mediador é possível observar a seguinte realidade:

**Quadro 27 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/mediador 1</b>	Eu não tenho acesso a planejamento ou assuntos, não. O que me passam é que eu planejo algo de matemática e base alfabética. Então... <u>tem dia que a professora está dando um assunto e eu estou com outro</u> , porque o aluno fica “fazer atividade, fazer atividade, fazer atividade”, então, vamos fazer atividade. Se ela está trabalhando português, eu procuro algo em português, matemática? <u>Vamos!</u> mas às vezes não tem nada a ver, <u>porque ela não me passa, diz que ainda não planejou e assim vai.</u> Mas a escola cobra que o aluno se	Eu não tenho acesso a planejamento ou assuntos, não. [...] tem dia que a professora está dando um assunto e eu estou com outro[...]  [...] porque ela não me passa, diz que ainda não planejou e assim vai.

	desenvolva, né? Ele não pode sair da sala, tem que ficar na sala, fazer atividade e acabou. Mas, como o colega aí falou, 40 horas e eu não posso vir para casa fazer atividade do aluno na minha casa, né?	
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 - Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O relato do PAE/Mediador 1 demonstra que não há um trabalho articulado, de parceria como proposto por Mousinho et al (2010), para favorecer os processos inclusivos na sala de aula, tendo como base a presença de um profissional de apoio escolar. O que parece existir nesse contexto é a realização de dois trabalhos distintos, sendo o PAE/Mediador responsável integralmente pelo processo de inclusão em sala de aula. Isso demonstra uma precarização nas redes de apoio para inclusão escolar. Tal situação faz suscitar a seguinte reflexão: Se o PAE/mediador, na prática, é responsável pelo planejamento, adaptação e execução das atividades para os alunos PAEE, por que não são garantidas condições estruturais de trabalho adequadas para esse profissional? Como já sinalizado neste trabalho, a formação exigida e as atribuições do PAE/Mediador, bem como a existência de PAE/Cuidador no município, revelam uma tendência de minimização de investimento público em recursos humanos nas políticas locais para atender as demandas da inclusão escolar, assim como é exposto por Lopes e Mendes (2021, p. 5) “[...] é possível identificar a precarização e o barateamento dos profissionais da área da Educação Especial, havendo contratação de profissionais desqualificados e mais baratos para assumirem funções docentes que não são da sua competência”. Essa prática tem gerado conflitos na atuação dos PAE/Mediador que têm procurado alternativas de resistir a esse modelo precarizado de apoio.

#### Quadro 28 - Análise Temática Grupo focal on-line

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/ Mediador 3</b>	[...]Então... deixa eu dizer uma coisa: no começo, eu via o conteúdo que estava dando e <u>ia lá, para a menina não ficar sem fazer nada, e adaptava. Mas eu percebi que estava muito nas minhas costas. Aí eu parei de fazer.</u> Aí eu pergunto: [o professor] trouxe atividade? não! permaneço lá o tempo todo no lado do aluno. <u>não vou mais me desgastar não. Porque, assim, até gerou um clima chato, entendeu?</u>	[...] ia lá, para a menina não ficar sem fazer nada e adaptava. [...] estava muito na minhas costas. Aí eu parei de fazer. [...] não vou mais me desgastar não, porque assim, até gerou um clima chato, entendeu?

	<p>A gente pegou, montamos uma fichinha para ver os níveis, porque eles vão evoluindo, né? A gente foi mostrar para ela, ela disse: nossa! Disse alguma coisa assim, entendeu? <u>Mas ela nunca trouxe para a gente nenhuma fichinha de acompanhamento, para dizer, olha faz desse jeito! Não trouxe. A gente que fez</u>, eu e a outra mediadora e a cuidadora para avaliar o aluno ao longo do tempo.</p>	<p>[...] mas ela nunca trouxe para a gente nenhuma fichinha de acompanhamento, para dizer, olha faz desse jeito! Não trouxe. A gente que fez.</p>
	<p><u>Eu estava até adaptando, mas eu percebi que o professor não estava me dando um suporte, não estava ali sentando junto comigo. Até tentei, mas não recebi uma devolutiva. Então, mexi com a coordenadora, a coordenadora também disse que não ia procurar briga. Então, quem sou eu na fila do pão?</u></p>	<p>Eu estava até adaptando, mas eu percebi que o professor não estava me dando um suporte, não estava ali sentando junto comigo. Então, mexi com a coordenadora, a coordenadora também disse que não ia procurar briga.</p>
	<p>Só que o professor, um ou outro, dois que adapta, os demais não adaptam, [da minha menina da tarde], e adapta assim, meia boca, traz um papelzinho impresso, toma aí e já era, entendeu? É, tipo assim, nesse nível. Agora, assim, <u>já da manhã eu já tenho mais uma parceria com a professora da manhã, não que os outros eu não tenha, mas ela se engaja mais. Ela se doa mais.</u></p>	<p>[...] já da manhã eu já tenho mais uma parceria com o professora da manhã. Não que os outros eu não tenha, mas ela se engaja mais. Ela se doa mais.</p>
	<p>E, é complicado. Como você estava falando aí, eu também fico no Fundamental II, né? Nos anos finais. E assim... é uma gama de professores todos. Eu só tenho a de português e a de matemática e adapta, só. <u>Não me reúno com eles</u>, não recebo grades com antecedência. Aí, às vezes, quando eu comecei, porque para não ficar parada, eu ia lá, via o conteúdo na hora, <u>pedia para a menina imprimir para mim, mesmo com resistência, mas imprimia, né?</u> Uma atividade...Uma pintura por associação. A gente acabou elaborando assim, sabe, uns...Eu com a outra mediadora e a cuidadora elaboramos uns kits alternativos para fazer, né? Um material adaptado, para fazer por associação, associar o nome à figura, enfim. Mas tem hora que eles não...Isso eles [alunos] não querem mais fazer, entendeu? Tem que ter outra coisa. Eles não querem mais usar o material adaptado, àquela coisa que a gente adaptou. Então, é complicado, viu?</p>	<p>Não me reúno com eles [...]</p> <p>[...] pedia para a menina imprimir para mim, mesmo com resistência, mas imprimia, né?</p>
<p><b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b></p>	<p>1 - Hiato entre a formação e a prática 2 - Precarização do trabalho</p>	

O relato acima demarca um campo de resistência criado pelos profissionais de apoio escolar diante de uma realidade em que os profissionais que atuam nesse espaço não levam em consideração os princípios da inclusão escolar. Conseguimos identificar essa afirmativa nos relatos demarcados pelo PAE/Mediador, a partir do seguinte contexto: o aluno não estava sendo assistido pelo professor, sendo assim: começa a realizar a adaptação *“ia lá, para a menina não ficar sem fazer nada, e adaptava”*, começa a realizar as adaptações, mesmo enfrentando resistência de outros profissionais da escola, *“pedia para a menina imprimir para mim, mesmo com resistência, mas imprimia, né?”*, percebe que estava realizando esse processo sozinho, sem o apoio do professor, acaba deixando de fazer a adaptação, *“estava muito na minhas costas. Aí eu parei de fazer”*. Diante dos fatos, solicita o apoio da coordenação pedagógica da escola que por vez acaba se omitindo para não se desentender com os professores: *“Então, mexi com a coordenadora, a coordenadora também disse que não ia procurar briga”*. Percebe-se então que, diante os relatos, os PAE/Mediador não têm o apoio necessário do professor da sala de aula comum e da coordenação pedagógica para realizar a mediação pedagógica com o aluno PAEE.

A existência de uma parceria entre esses profissionais, principalmente entre o professor de sala de aula comum e o PAE/Mediador, é fator necessário para garantir as condições de inclusão na sala de aula comum. Constatamos essa afirmação a partir da seguinte fala do PAE/mediador 3: *“[...] já da manhã eu já tenho mais uma parceria com a professora da manhã. Não que os outros eu não tenha, mas ela se engaja mais. Ela se doa mais”*. Logo, entendemos que quando o professor possui um conjunto de saberes que envolvem o processo de inclusão escolar e está comprometido com práticas de atenção a diversidade, ele começa a se distanciar de práticas atitudinais, pedagógicas, metodológicas que comprometem o processo de inclusão e, conseqüentemente, compreende o papel do PAE/mediador *“como um parceiro profissional que entrou na turma para somar”* (MOUSINHO et al, 2010, p. 104). Ainda a sobre a relação professor e PAE/mediador, sistematizamos os seguintes dados:

**Quadro 29 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/ Mediador 2</b>	<u>Quando a professora me chamou de mediadora seletivada, a professora da sala de recursos foi lá e disse: você sabia que a [PAE/mediador 2] tem mais diploma que você?</u> e foi aí que ela ficou quieta. A [PAE/mediador 2] está por opção, se você pegar ali a pasta de [PAE/mediador 2], ela tem	Quando a professora me chamou de mediadora seletivada, a professora da sala de recursos foi lá e disse: você sabia que a [PAE/mediador 2] tem mais diploma que você?

	<p>muito mais do que você, quer saber em quais faculdades ela se formou, quais faculdades ela passou? Você quer saber? <u>Porque eles acham que a gente só tem ensino médio e está ali por acaso.</u></p>	<p>Porque eles acham que a gente só tem ensino médio e está ali por acaso.</p>
	<p>Tem dia que é na hora da sala de aula. Como eu participo de alguns AC, <u>alguns professores, português, matemática, ciências, vou listar porque são poucos, eles me dão um assunto antes.</u>  <u>[PAE/mediador 2], como é que nós vamos trabalhar? Vamos pensar em alguma coisa? Vamos sentar? A gente faz isso. As outras disciplinas não estão nem aí, vão chegando e nem se incomodam e nem adaptam.</u> Então, eu, na hora da aula, que eu estou vendo qual é o assunto..... ah, eu sei qual é o assunto! eu sei como é que meu aluno aprende, então eu vou e faço o caminho. Se é um livro, eu mostro as imagens. Se é uma atividade, eu mostro a atividade, leio a atividade, se ele responder oralmente, eu digo que ele acertou. Se ele não conseguir responder, eu coloco não atende, não é suficiente. E depois, na aula seguinte, eu trago o assunto da anterior.</p>	<p>[...] alguns professores[...]mim dão um assunto antes.</p> <p>[...] como é que nós vamos trabalhar? Vamos pensar em alguma coisa? Vamos sentar? A gente faz isso.</p> <p>As outras disciplinas não estão nem aí, vão chegando e nem se incomodam e nem adaptam.</p>
<p><b>PAE/ Mediador 4</b></p>	<p>[...] sobre a questão do planejamento, geralmente, na escola eu trabalho assim: <u>Eles [professores] me passam o assunto e eu vou desenvolvendo o assunto</u>, pela criança de deficiência intelectual, eles vão... [desenvolvendo]. Geralmente eu vou adaptando conforme a aula, <u>eu vou adaptando. Então, não tem acesso a esse planejamento.</u> Como a gente sabe aqui, não sei se todos já fez graduação, mas ao chegar em determinado momento, o professor nem faz mais um certo planejamento, tá meio que no automático. Então, acredito que muitos até não passam o planejamento para a gente, porque eles não têm realmente esse planejamento físico, esse planejamento que já se faz no automático, vou fazer isso e isso dessa forma. E também, <u>eu acho que tem esse pouco contato com a gente, até por conta do tempo.</u></p>	<p>[...]Eles [professores] me passam o assunto e eu vou desenvolvendo o assunto[...].</p> <p>[...] eu vou adaptando, então não tem acesso a esse planejamento[...]</p> <p>[...]eu acho que tem esse pouco contato com a gente, até por conta do tempo.</p>
<p><b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b></p>	<p>1 - Hiato entre a formação e a prática 2 - Precarização do trabalho</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados na pesquisa (2022)

O PAE/Mediador 2 relata uma situação de conflito com o professor da sala de aula comum, decorrente de uma situação de preconceito com a forma com a qual foi contratada, ao referir-se a esses profissional como “*mediadora seletivada*”. Entretanto, a professora que atua

na sala de recursos demarca a formação do PAE/Mediador para reafirmar o seu espaço da sala de aula e, conseqüentemente, no processo de inclusão escolar. Portanto, percebe-se que mesmo aqueles PAE/Mediador que estabelecem uma relação satisfatória como o professor de sala de aula comum, há situações de conflitos e embates no cotidiano escolar. Entretanto, entende-se que a relação entre o professor da sala comum e o PAE/Mediador não pode ser de impasses e conflitos, pois perde as características de colaboração e parceria, princípios essenciais para atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, assim como é exposto por Capellini (2019). Nas discussões realizadas no grupo focal no WhatsApp, o PAE/mediador 6, relata uma situação em que evidencia como o trabalho colaborativo pode favorecer o processo de inclusão.

Acredito eu que o papel do mediador além de auxiliar e acompanhar na locomoção, higiene, atividades, entre outros, é a inclusão. Eu, como mediadora, não devo excluir o meu aluno na participação de uma brincadeira ou atividade só porque ele tem maior dificuldade em realizá-la, o correto é procurar métodos que auxiliem no desenvolvimento da criança, buscar uma maneira dela participar de alguma forma dessas brincadeiras e atividades práticas, com o objetivo dela se sentir incluída e não diferente das demais crianças. A docente de uma das crianças que eu médio, uma vez veio pedir pra que eu levasse a criança para outro lugar enquanto ela fazia uma brincadeira com os demais, pois, segundo ela, a criança iria atrapalhar por ser muito agitada. Não julgo a professora porque vemos que nem todo professor está preparado para receber um aluno autista, ou com alguma deficiência, mas quando isso acontece seria interessante ter uma preparação, um estudo, até mesmo formações igual fazemos com nós mediadores, tendo como um dos objetivos esclarecer para esses docentes o papel do mediador na escola (isso porque vejo que muitos não sabem, até mesmo a direção) e ensinar maneiras de lidar com esses pequenos. E, nesse caso, eu conversei com a professora e ela entendeu que não seria algo positivo para a criança, excluir ela da brincadeira, logo procuramos uma maneira de incluir ela na brincadeira e foi um sucesso (PAE/mediador 6, grupo do WhatsApp).

Diante do fato relatado percebe-se que a presença de um PAE/Mediador qualificado resulta em intervenções assertivas em situações de práticas atitudinais excludente, revertidas em orientações que favorecem a inclusão no espaço escolar. Assim sendo, a atuação do PAE/Mediador não se restringe apenas a colaboração em adaptações de conteúdos e do currículo, mas também em práticas inclusivas.

Diferente das afirmações do PAE/Mediador 1 e 3, o PAE/Mediador 2 afirma participar do planejamento com os professores com os quais realiza um trabalho de colaboração nas adaptações e ajustes necessários no planejamento, a fim de atender a necessidade do aluno assistido. Entretanto, essa ação não acontece com todos, apenas com alguns professores específicos.

Já o PAE/Mediador 4, afirma que os professores passam o conteúdo previamente para ele que, ao receber, realiza algumas adaptações, porém não tem acesso ao planejamento. Em outro momento, o PAE/Mediador 4 afirma não participar do planejamento como uma estratégia de resistência ao modelo de trabalho implantado no município, “*no meu caso, eu não participo dos ACs, porque também já é meio que uma resistência minha ao que implantaram, de a gente trabalhar 40 horas, não ter esse momento nenhum. Então, eu não participo do ACs, para não ceder de minha carga horária, eles repensarem como é que eles vão fazer isso*”. Assim sendo, é necessário repensar o modelo de mediação implantado no município *locus* dessa investigação, com o objetivo de garantir condições de trabalho necessária para a inclusão escolar, caso isso não aconteça, a rede de apoio constituída para garantir as distintas dimensões de acessibilidade aos estudantes PAEE, acabará sendo mais uma barreira na operacionalização da política nacional de educação especial.

**Quadro 30 - Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
<p><b>PAE/mediador 5</b></p>	<p><u>Essa questão dos professores é muito complicada</u> porque eles, alguns, não vou dizer que são todos, mas <u>alguns fazem como que aquele aluno ali não... é como se ele [aluno] nem tivesse ali na sala.</u></p> <p><u>Eu acredito que tem que haver uma mudança na mente dos professores, eles têm que parar de ver os mediadores como uma pessoa...que... Porque às vezes o que parece é que a gente não fez por merecer para esta ali.</u> Só que a gente estudou, a gente tem o nosso diploma, a gente fez uma prova, a gente passou, então, a gente tem todo o subsídio para poder estar ali, trabalhando naquele lugar. Então, <u>eles têm que parar de tratar os mediadores como uma pessoa que... É como se fosse uma pessoa que está ali só para um quebrar galho, sendo que na verdade, nós estamos ali para somar com eles, para somar com a escola e contribuir da melhor forma para que o aluno se desenvolva.</u></p> <p>Isso. E... assim, <u>na escola que eu trabalhei, eu já ouvi dizer que a gente caiu na escola de paraquedas.</u> Então, assim, <u>desmereceu mesmo o nosso trabalho</u> ali, a gente como pessoa ali. Então, assim, eles têm que ter essa mudança mesmo de mente. É por isso que também eu falo que, quando pensam essas formações, é</p>	<p>Essa questão dos professores é muito complicada[...]alguns fazem como que aquele aluno ali não... é como se ele [aluno] nem tivesse ali na sala.</p> <p>eu acredito que tem que haver uma mudança na mente dos professores, eles têm que parar de ver os mediadores como uma pessoa...que... Porque às vezes o que parece é que a gente não fez por merecer para esta ali.</p> <p>[...]eles têm que parar de tratar os mediadores como uma pessoa que... É como se fosse uma pessoa que está ali só para um quebrar galho, sendo que na verdade, nós estamos ali para somar com eles[...].</p> <p>[...] na escola que eu trabalhei, eu já ouvi dizer que a gente caiu na escola de paraquedas.</p> <p>[...]desmereceu mesmo o nosso trabalho[...].</p>

	interessante esses professores também participar.	
<b>PAE/ mediador 6</b>	[...] eu levo uma atividade para ele por conta própria, <u>porque se depender dos professores, ele passa a tarde toda passeando pela escola.</u>  No meu caso eu tenho sofrido muito com essa questão de atividade. Um dos alunos que eu estou mediando, ele está no sétimo ano e ele tem deficiência intelectual, só que ele é uma criança muito agitada e <u>aí a fala dos professores é: Ah, eu não vou perder o meu tempo fazendo atividade sendo que ele não vai sentar e não vai fazer.</u> Eu escuto isso da maioria dos professores, são pouquíssimos os que tem a sensibilidade de trazer uma atividade para ele, considerando a deficiência dele.	[...] porque se depender dos professores, ele passa a tarde toda passeando pela escola.  aí a fala dos professores é: ah, eu não vou perder o meu tempo fazendo atividade sendo que ele não vai sentar e não vai fazer. Eu escuto isso da maioria dos professores [...]
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/s tema/s:</b>		1 - Hiato entre a formação e a prática 2 - Precarização do trabalho 3- Processões de exclusão

Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022)

O PAE/Mediador 5 demarca um espaço de reflexão e de necessidade de mudanças que deve haver na relação dos profissionais de apoio escolar com os professores da sala de aula comum, bem como na compreensão dos professores sobre as atribuições que os o PAE/Mediador deve exercer. Assim, compreendemos ser necessário a construção de uma identidade profissional para o PAE/mediador, pautada na relação teoria-prática e na produção científica sobre o tema. O “não lugar” ocupado pelo PAE/mediador no espaço da escola e da sala de aula tem produzido referências de práticas excludentes, não apenas do aluno PAEE, mas também dos profissionais que integram as políticas de inclusão.

Segundo Mousinho et al (2010, p. 104), “Uma pesquisa que visou estudar o papel dos mediadores escolares evidenciou que aqueles que estavam engajados com o planejamento escolar e que concebiam o professor da turma como um parceiro de trabalho eram os que atingiam práticas mais efetivas de inclusão”. Desse modo, um dos desafios para secretaria municipal de educação de Jacobina e da coordenação pedagógica das escolas, é favorecer o caminho de parceria e de diálogo entre todos os profissionais da educação com vistas a estabelecer um trabalho colaborativo baseado em princípios inclusivos. Para Capellini (2019),

Observa-se, no contexto escolar, que poucos professores e profissionais de apoio têm tido a oportunidade de receber formações e praticar habilidades colaborativas. Por isso, além da interação voluntária dos profissionais para trabalhar em colaboração (pois não é possível obrigar os profissionais a

trabalhar em parceria) é preciso formação e treinamento dessas habilidades para o sucesso do trabalho colaborativo (CAPELLINI, 2019, p. 48)

Nesse processo de colaboração e parceria que deve existir no espaço da escola, “é fundamental ter sensibilidade para que o professor não se sinta invadido, mas que ele entenda o mediador como um parceiro profissional que entrou na turma dele para somar” (MOUSINHO et al, 2010, p. 104), por outro lado o professor deve ter em mente que, “[...] ter outro adulto na turma atuando com uma criança específica, não exclui o professor da relação com seu aluno” (MOUSINHO et al, 2010, p. 104), e que mesmo com a presença do PAE/mediador ele continua sendo responsável pela aprendizagem de todos os estudantes, inclusive dos alunos público-alvo da educação especial.

Contrapondo essa compressão, o PAE/mediador 6 destaca a omissão dos professores no processo de inclusão e que concebem esse processo como “perda de tempo”, fato que faz com que o PAE/mediador se responsabilize, sozinho, pela aprendizagem do estudante. Segundo Mantoan (2015, p. 64), para que, de fato, a inclusão aconteça, é necessário recriar o modelo educativo, [...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. Portanto, é necessário repensar não só os aspectos da formação do professor como pilar de mudanças, mas toda estrutura educacional vigente.

## 6.5 “COM AS MÃES REALMENTE EU NÃO TENHO PROBLEMA”: RELAÇÃO DO PAE/MEDIADOR COM A FAMÍLIA

Outra categoria que emergiu a partir dos grupos focais diz respeito a relação do PAE/Mediador com a família dos alunos que assistem. Para Mousinho et al (2010), a família é a principal interessada pelo desenvolvimento pleno do aluno, nesse sentido, deve haver parceria entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de modo a favorecer tal desenvolvimento. Quando se trata de parceria relacionada aos pais de alunos público-alvo da educação especial, a colaboração é ainda mais relevante, haja visto que é comum os alunos PAEE ser acompanhados por vários profissionais e os pais são aqueles que geralmente intermedeiam esse diálogo entre os profissionais e a escola. Os relatos dos PAE/Mediador, sinalizam uma participação dos pais no processo de escolarização dos filhos, entretanto, há situações em que é necessário potencializar essa parceria.

Quadro 31 - Análise Temática Grupo focal on-line

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
<b>PAE/ mediador 1</b>	No meu caso, <u>as mães, uma é muito participativa, muito preocupada, sempre está perguntando.</u> A outra é cheia de direito, dever nenhum. Disse que é importante a filha dela socializar e pronto. É ir para a escola, o que aconteceu hoje, <u>ela foi para a escola, mesmo sabendo que eu não estava lá, manda o menino para a escola[...].</u>	[...] as mães, uma é muito participativa, muito preocupada, sempre está perguntando. [...] ela foi para a escola, mesmo sabendo que eu não estava lá, manda o menino para a escola[...].
<b>PAE/ mediador 2</b>	<u>Eu tenho um pai que, nossa gente, eu fico maravilhada, por que só mães ne?</u> os pais geralmente saem dessa função. O aluno que eu atendo é o pai que leva, é o pai que traz, <u>quem participa das reuniões é a mãe, então os dois têm uma parceria muito grande, ela participa de todos.</u>	Eu tenho um pai que, nossa gente, eu fico maravilhada, por que só mães ne? [...] quem participa das reuniões é a mãe, então os dois têm uma parceria muito grande, ela participa de todos.
<b>PAE/ Mediador 4</b>	<u>Os pais, eles dialogam bem comigo.</u> Então apesar de certas reclamações, eu tenho um certo diálogo com os pais em coisas necessárias, tipo, o filho não vai hoje, ele vai para tal lugar.... por exemplo, tem um <u>que a mãe me pediu para avisar quando eu não ir</u> , só porque o menino.... [...] ele é aquela pessoa meio sistemática que tem que saber o que vai acontecer. [...] <u>uma das mães é professora também, isso facilita bem.</u> Ela sabe que o processo não é tão acelerado, ela não precisa estar me ensinando o que eu tenho que fazer. Outra mora no próprio bairro e ela entende que o processo é trabalhoso, <u>ela conversa comigo só caso de necessidade mesmo, para avisar que ele não vai, alguma coisa assim, então a relação com as duas é bem tranquila,</u> mas tipo, <u>os outros que eu medie, principalmente no vespertino, nunca tive contato com mãe nenhuma, não sei nem o nome.</u> Teve uma sala inclusive que <u>eu mediava quatro de uma vez em uma turma e não conhecia ninguém, nunca nem vi.</u>	Os pais, eles dialogam bem comigo. [...] tem um que a mãe me pediu para avisar quando eu não ir[...]. [...] uma das mães é professora também, isso facilita bem. [...]ela conversa comigo só caso de necessidade mesmo, para avisar que ele não vai, alguma coisa assim, então a relação com as duas é bem tranquila[...] [...] os outros que eu medie, principalmente no vespertino, nunca tive contato com mãe nenhuma, não sei nem o nome. [...] eu mediava quatro de uma vez em uma turma e não conhecia ninguém, nunca nem vi.
<b>PAE/ Mediador 6</b>	<u>É uma relação boa. As mães, elas sempre que podem vão à escola. Sempre que tem reunião, elas pedem para chamar para conversar comigo,</u> para perguntar como é que está sendo. Então com as mães realmente eu não tenho problema.	É uma relação boa. As mães, elas sempre que podem vão à escola. [...]elas pedem para chamar para conversar comigo.
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 – Precarização do trabalho do PAE/mediador.

Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O PAE/Mediador 1, além de sinalizar a participação das mães na vida escolar nos filhos, relata equívocos presentes no entendimento do que deve acontecer quando o PAE/Mediador não esteja presente na unidade escolar. Segundo o relato do participante, a frequência do aluno PAEE na sala de aula está condicionada a sua presença na escola. Esse entendimento equivocado do PAE/Mediador 1 pode estar correlacionado a negligência dos professores no processo de inclusão dos estudantes, visto que, em outros relatos, o participante demonstra estar sendo responsável sozinho pela aprendizagem do aluno que acompanha. Esse entendimento exposto pelo PAE/Mediador 1 está presente também no relato do PAE/Mediador 4, quando afirma que a mãe do aluno que acompanha, solicita avisá-la quando não ele não vai, conseqüentemente, para não enviar o filho nesse dia. Esse é um dado que sinaliza uma operacionalização equivocada da política de inclusão, tendo em vista que o docente responsável pela turma é também responsável por ensinar o discente PAEE.

Percebe-se, portanto, diante das informações levantadas, que os PAE/Mediador mantêm uma relação de diálogo com as famílias, mesmo em algumas circunstâncias havendo a necessidade de potencializar essa aproximação, como é apontado pelo PAE/Mediador 4 “*os outros que eu medie, principalmente no vespertino, nunca tive contato com mãe nenhuma, não sei nem o nome*”. A ausência da família nesse processo pode ser entendida por diversos fatores, educacionais, sociais e econômicos, como é apontado a seguir pelo PAE/Mediador 3.

**Quadro 32 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/ Mediador 3</b>	No caso dos meus, <u>eles não vão na escola do filho, acho que por poder aquisitivo</u> também, e falta de informação. Porque você tenta falar, aí fala que não tem dinheiro, não tem dinheiro. Eu tenho um aluno mesmo que tem baixa visão. Aí ele falou assim: ‘minha mãe ia me levar para fazer os óculos, mas não tinha dinheiro para me levar para a Jacobina’, entendeu? Então eu suponho que ela não venha até a escola, porque os meus são todos de comunidades, eles vêm todos de outra localidade, então não é de [cita nome da comunidade], eles vêm de outros lugares. Então eles não têm dinheiro ou transportes para ir até a escola. <u>E da menina que eu atendo a tarde, a mãe disse que ela não tem nada porque é igual a ela.</u> Eu acho que ela tem alguma, um TDAH <sup>23</sup> , alguma coisa ela tem.	[...] eles não vão na escola do filho, acho que por poder aquisitivo[...] E da menina que eu atendo a tarde, a mãe disse que ela não tem nada porque é igual a ela.

<sup>23</sup> Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade

<p><b>PAE/ Mediador 5</b></p>	<p>Bom, na minha sala são dois, duas crianças autistas. Uma, <u>os pais são maravilhosos, muito atenciosos</u>, mas o outro, <u>eu não tenho contato nenhum com a mãe dele</u>. Geralmente quando a gente precisa de alguma coisa é a direção que entra em contato com a mãe desse outro menino. Porque assim, ela cria confusão por tudo. <u>Ela não aceita nenhuma reclamação, nenhuma pontuação que a gente tenha para falar sobre a criança</u>. Porque assim, ele tem autismo, mas, ao mesmo tempo, ele tem uma falta de limite muito grande. Ela é mãe solteira. Então assim, a gente vê que tem uma falta de limite ali, também junto com o transtorno. Que <u>a gente tenta conversar com ela para poder trabalhar aquilo ali com ele e ela simplesmente não aceita</u>. Então, assim, <u>com a mãe desse outro aluno eu não tenho contato nenhum, e com o outro não tenho o que dizer, são pais maravilhosos</u>.</p>	<p>[...]os pais são maravilhosos, muito atenciosos[...]. [...]eu não tenho contato nenhum com a mãe dele. Ela não aceita nenhuma reclamação, nenhuma pontuação que a gente tenha para falar sobre a criança. [...] a gente tenta conversar com ela para poder trabalhar daquilo ali com ele e ela simplesmente não aceita. [...]com a mãe desse outro aluno eu não tenho contato nenhum, e com o outro não tenho o que dizer, são pais maravilhosos.</p>
-----------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O PAE/Mediador 3 concebe a ausência dos pais na vida escolar do aluno decorrente de fatores econômicos e sociais, pela dificuldade financeira para se deslocar até escola e, conseqüentemente, acompanhar mais de perto o contexto escolar em que o filho está inserido. Já O PAE/Mediador 5 atende duas crianças com Transtorno do Espectro Autista na mesma sala de aula, relata manter relações distintas com as famílias dos alunos, sendo que com uma das mães afirma não ter contato nenhum, sendo a direção da escola que intermedia o contato com a família do aluno, em decorrência da resistência da mãe em compreender os processos pedagógicos que acontecem na escola. Por outro lado, é possível perceber certo preconceito na fala desse colaborador ao mencionar a falta de limites da criança e associar ao fato de ser uma mãe solo. Esse viés de preconceito também aponta para algo que precisa ser trabalhado nos processos formativos.

#### 6.6 “EU ME CONSIDERO FORA DA ESCOLA”: A NECESSIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

A necessidade de construção de uma identidade profissional para o PAE emerge como uma questão central a ser problematizada em todo o Brasil, diante dos diferentes perfis e atribuições existentes nos Estados brasileiros para os PAE, conforme constatado na revisão sistemática da literatura apresentada no capítulo 4. Alecrim (2020), ressalta que essa

problemática se inicia com a diversidade de nomenclatura existente no Brasil para se referir ao mesmo profissional.

É necessário, portanto, estabelecer parâmetros para a criação de uma nomenclatura profissional que identifique e caracterize esta nova e importante função desempenhada na escola no Brasil junto à pessoa com NEE. O termo “cuidador escolar” ou “mediador escolar” são vinculados às suas atribuições que se estendem a escola, sendo este o local de sua atuação. É preciso estabelecer um título que leve esse profissional a sair da condição de mero espectador, um nome que não apenas vincule seu papel a prestação de serviços socioassistenciais de higiene e saúde, mas alcance uma perspectiva de contribuição educacional para o processo de suporte e apoio ao ensino e aprendizagem das pessoas com NEE[...]. (ALECRIM, 2020, p. 56).

Além das ambiguidades presentes nas terminologias utilizadas na legislação brasileira e nos diferentes Estados e Municípios, as quais (re)formularam suas próprias legislações para inserir os profissionais de apoio escolar nos quadros de funcionários, como é o caso de Jacobina, outra dificuldade na constituição de uma identidade profissional são as atribuições desses profissionais definidas com base nas demandas específicas da rede de ensino.

Outro aspecto considerado no estudo de Lopes (2018) diz respeito a forma como esses profissionais têm chegado na rede, isto é, o modo de contratação dos mesmos tem contribuído para a indefinição da identidade profissional.

[...] as formas de contratação, sendo todas de emprego temporário, o que acarreta na alta rotatividade do profissional, baixos salários, carga horária indevida para quantidade de serviço, muitas funções atribuídas para um profissional, além das dificuldades encontradas no contexto da escola de desvalorização por parte dos outros profissionais e a necessidade de formação permanente dos profissionais devido à alta rotatividade (LOPES, 2018, p. 88).

Esses e outros aspectos pontuado pelos PAE/Mediador no quadro abaixo, tem influenciado negativamente na organização dessa rede de apoio e, conseqüentemente, na construção de uma identidade profissional.

**Quadro 33 - Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
--------------	---	---

<p><b>PAE/ Mediador 1</b></p>	<p>A professora disse que estava perdida, <u>eu estou perdida junto com ela.</u> O que falaram para a gente é que a [SEMEC] disse que as formações seriam com ela. Que a menina, a professora do AEE, não teria que fazer... <u>nenhum papel com a gente. Então ela deixou a gente solta esperando a [SEMEC],</u> então nem ela, nem [SEMEC], nem coordenador, nem professor, nem direção, <u>a gente está lá só com o aluno e acabou.</u></p>	<p>[...] eu estou perdida junto com ela. [...] Que a menina, a professora do AEE, não teria que fazer... nenhum papel com a gente. Então ela deixou a gente solta esperando a [SEMEC] [...]. [...] a gente está lá só com o aluno e acabou.</p>
	<p>Não vale a pena mesmo não. Você está na profissão não por amor... eu não estou por amor, viu? E cada formação me decepciona cada vez mais e é menos por amor ainda. Gosto dos meninos que estou. É um menino apaixonante, sabe? Mas <u>eu não estou por amor nessa profissão.</u></p>	<p>Você está na profissão não por amor... eu não estou por amor[...] [...] eu não estou por amor nessa profissão.</p>
	<p>Eu concordo aí com a menina, que eu não sei o nome, a que falou agora. Porque <u>a gente está desassistido.</u> A gente está jogado numa ilha, né? Vai lá. Ela ainda tem o apoio do profissional do AEE.</p>	<p>[...] a gente está desassistido.</p>
	<p>[...] quando tem um evento na escola por exemplo, nós não sabemos, <u>eu me considero fora da escola.</u> [...] teve até o mediador de um que mandou mensagem: ‘Tem evento na escola? <u>Vocês nem avisa.</u> Temos que preparar o menino, não é assim não. <u>Como é que a gente vai avisar se nem a gente sabe.</u>’</p>	<p>[...] eu me considero fora da escola. Vocês nem avisa [...]. Como é que a gente vai avisar se nem a gente sabe.</p>
<p><b>PAE/ Mediador 2</b></p>	<p>Inicialmente a própria coordenadora do AEE, disse: [PAE/Mediador 2] “nos primeiros dias a gente vai fazer assim: se ele continuar a gente bota uma hora, se não duas horas e aí a gente vai acrescentando. A gente não vai botar o menino o dia todo”. Aí a diretora veio e disse: “mas precisa sim”, aí ela [a coordenadora do AEE] disse: “não! Vai ser assim, porque quem conhece o aluno sou eu, quem trabalha com o aluno sou eu e é eu que <u>tenho quer ver com a mediadora o que é que a gente vai fazer.</u>”</p>	<p>[...] a própria coordenadora do AEE disse [...]. Aí veio a diretora e disse. Aí ela [a coordenadora do AEE] disse: sou eu tenho quer ver com a mediadora o que é que a gente vai fazer.</p>
	<p>[...] <u>E aí a gente fica na escola, não sabe o que faz.</u> A coordenadora, a gente pergunta, deixa vago, eu não tenho nenhum apoio da coordenação.</p>	<p>[...] E aí a gente fica na escola, não sabe o que faz.</p>
	<p>[...] a escola tem a demanda dos outros, é tanto que os outros alunos fizeram prova no horário contrário, no horário de atendimento do AEE, porque <u>não tinha mediadores. Ela está trabalhando como mediadora.</u></p>	<p>[...] não tinha mediadores. Ela está trabalhando como mediadora.</p>

	No caso, só quem tá saindo ganhando são os nossos alunos, por que? Porque a gente vê a necessidade deles e não quer deixar eles excluídos. E <u>a escola não está excluindo só eles, está excluindo os mediadores junto com os alunos.</u> Essa infelizmente é a realidade. Então tem que repensar. Ah, mas nós ganhamos muito porque nós, Jacobina, tem mediadores. <u>A que custos? Como é que isso está sendo? Vamos repensar aí? É só pra cumprir tabela, pra ter um salário?</u>	[...] a escola não está excluindo só eles, está excluindo os mediadores junto com os alunos. A que custos? Como é que isso está sendo? Vamos repensar aí? É só pra cumprir tabela, pra ter um salário?
<b>PAE/ Mediador 6</b>	E [SEMEC] não veio aqui. Então assim, eu acredito que o que está faltando mesmo é essa parceria. <u>A gente está como se estivesse solto, sozinho, sabe?</u> Aqui a gente tem muito, muito apoio dos professores do AEE. São maravilhosos, é quem está realmente ajudando a gente.	[...] A gente está como se estivesse solto, sozinho, sabe?
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 - Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola 2 - Hiato entre a formação e a prática 3 - Precarização do trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022)

Na fala do PAE/Mediador 1, fica evidente a necessidade de orientação tanto do trabalho desenvolvido pelo PAE/Mediador quando do professor, diante das demandas sobre a inclusão em sala de aula. É importante salientar que esse processo de orientação não deve ser destinado apenas a SEMEC, mas deve considerar a atuação do coordenador pedagógico como agente formador e articulador dos processos que envolvem a aprendizagem na escola.

Outro profissional que poderia contribuir no direcionamento de uma atuação mais assertiva dos PAE/Mediador é o professor do Atendimento Educacional Especializado, levando em consideração que esse profissional tem como uma das suas atribuições, prevista nos documentos orientadores da rede, a realização de ciclos de estudos, encontros pedagógicos, reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas. Percebemos então que, diante do discurso do PAE/Mediador 1, que não há compromisso de parceria, de ação colaborativa dos outros profissionais da educação que atuam na escola em orientar o trabalho desenvolvido para garantir a inclusão educacional. A importância dessa parceria é afirmada pelos PAE/Mediador 2 e 6 que afirmam estar recebendo o apoio do professor do Atendimento Educacional Especializado, entretanto, apontam ainda a falta de parceria com outros profissionais da escola, principalmente com a coordenação pedagógica.

Também é importante destacar que não só a falta de parceria é sinalizada, mas a divergência na condução de algumas questões, principalmente na orientação dada pelo Coordenação da Educação Especial e pelo diretor na escola.

Outra questão que emergiu é que na ausência de profissionais de apoio escolar/mediador em número suficiente para atender a demanda, essa função é exercida pelo professor do Atendimento Educacional Especializado.

Todo esse contexto de desassistência e divergência no direcionamento das atribuições, gera processos de exclusão não só do aluno PAEE, mas também sentimento de exclusão dos PAE/Mediador, inclusive sem acesso a informações sobre a agenda de eventos da escola. “A escola não está excluindo só eles, está excluindo os mediadores junto com os alunos”. Esse discurso, apresentado pelo PAE/Mediador 2, escancara uma problemática abordada por Silva (2018) acerca do espaço escolar como produtor e reproduzidor de processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência na escola. Para a autora, é necessário refletir sobre “[...] a inclusão de alunos com deficiência, mas também de outros atores educacionais nesse espaço”, uma vez que a atuação desses acaba modificando as relações e sentido sobre a escola e a inclusão. (SILVA, 2018, p. 54).

No discurso do PAE/Mediador 2 é possível refletir ainda sobre o modelo de apoio implantado no município e os caminhos percorridos para se chegar nesse modelo vigente atualmente: “[...]ah, mas nós ganhamos muito porque nós, Jacobina, tem mediadores. A que custos? Como é que isso está sendo? Vamos repensar aí? É só pra cumprir tabela[...]”. É importante salientar que a presença dos profissionais de apoio escolar em Jacobina, não faz parte de uma iniciativa voluntária do poder público em ampliar a rede de apoio para o PAEE nas escolas. Faz parte de uma iniciativa do ministério público da Bahia (MP-BA), que diante da falta de apoio aos estudantes com deficiência na rede municipal de ensino, firma um Termo de Ajustamento de Conduta com a prefeitura municipal de Jacobina, assumindo o compromisso de criar os cargos para PAE para garantir o apoio necessário aos estudantes PAEE. Portanto, é preciso avaliar e revisar a iniciativa implantada, a partir de um diagnóstico da rede de ensino, com a participação da sociedade civil, dos órgãos fiscalizadores, deliberativos, a fim de propor mudanças que possam impactar na formação de uma identidade profissional e, conseqüentemente, na organização da rede de apoio para a inclusão escolar.

## 6.7 “(...)COMO SÓ TEM EU, A MÃE QUE É MAIS ESPERTA PEDE, É ISSO!”: EXCLUSÃO NA ESCOLA E JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A judicialização das demandas por políticas de inclusão na perspectiva da educação especial se apresenta em contextos nacional e local, configurando-se como instrumento de garantia de direitos humanos, sociais, econômicos e educacionais. Segundo Thoma, Hellesheim, Siqueira (2021, p. 90).

o Estado, para colocar a inclusão em funcionamento, desenvolve estratégias de governo para produzir sujeitos inclusivos e incluídos. Entretanto, tais estratégias não capturam a todos e, diante do não cumprimento do que a legislação determina, a judicialização apresenta-se como possibilidade de garantia de direitos.

Diante desse contexto, quando analisamos o segmento educacional, é possível observar que em nível nacional, a judicialização da política de educação especial, se apresenta diante das determinações do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “nova” Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política, instituída no governo de Jair Messias Bolsonaro, foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro do mesmo ano, diante da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, que apresenta como argumento central, que a “nova” política fragiliza o imperativo inclusivo estabelecido na legislação Brasileira.

Em nível municipal, observa-se nas falas dos participantes que parte das demandas, que têm sido objeto de procura das famílias ao judiciário, dá-se pela busca de apoio/suporte na sala de aula comum pelo PAE/Mediador. É importante ressaltar que a constituição da rede de apoio no município de Jacobina aconteceu dentro desse cenário de judicialização da política de educação especial, quando em 2017 a prefeitura municipal de Jacobina foi autuada pelo ministério público do Estado da Bahia (MP-BA), por meio do Inquérito Civil nº 702.0.61410/2016 e nº 702.0.181665/2015, a firmar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), a fim de garantir na rede municipal a atuação de profissionais de apoio escolar. Assim, foi ratificado, por via judicial, que a presença desse profissional no contexto escolar é direito dos discentes PAEE.

**Quadro 34 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/ Mediador 1</b>	A [SEMEC] só atende só na pressão, <u>quando vai para o Ministério Público</u> . Porque teve um caso lá na escola também, e aí <u>foi para o Ministério Público, aí a [SEMEC] agiu</u> . [...]É, falando aí que a [PAE/Mediador 5] falou, que é a comunidade... um caso lá na	[...]quando vai para o Ministério Público. foi para o Ministério Público, aí a [SEMEC] agiu. [...] os mediadores foram para lá porque vive cobrando[...].

	escola é o seguinte. Porque a escola atende filhos de não sei quem [...] de tal lugar, de pessoas que têm nome, então, <u>os mediadores foram para lá porque vive cobrando, né?</u> e a comunidade tem mãe lá, tem menino que precisa realmente, mas não cobra, então, <u>se não cobra, não vai ter mediador nenhum.</u>	[...] se não cobra, não vai ter mediador nenhum.
<b>PAE/ Mediador 2</b>	<u>Na escola todas as salas precisam, só que eles selecionam os alunos. Como só tem eu, a mãe que é mais esperta pede, é isso!</u> E aí o aluno não está vindo para a escola, porque <u>só vem se tiver mediador...</u> aí essa menina ainda não resolveu o problema dela.	Na escola, todas as salas precisam, só que eles selecionam os alunos. Como só tem eu, a mãe que é mais esperta pede, é isso! [...] só vem se tiver mediador[...]
	<u>Porque a mãe foi para o Ministério Público, senão essa criança ia ficar lá, assim... ia ficar desassistida, porque ela não está indo para a escola.</u> Ela só vai para a escola no dia que tiver mediador. Porque eu já estava sendo direcionada para outro aluno.	Porque a mãe foi para o Ministério Público, senão essa criança ia ficar lá, assim. ia ficar desassistida [...]. [...] só vai para a escola no dia que tiver mediador.
	[...] é que a escola dá uma sorte daquelas. Porque a menina que eu atendi a tarde, o conselho tutelar levou, ela foi retirada da escola, e aí estavam resolvendo com quem eu ia ficar. <u>Uma mãe foi no Ministério Público, porque já tinha falado com o [SEMEC], já tinha falado com a direção, que ia colocar na justiça...</u> Porque tinha uma mediadora na escola, apenas, e <u>estava tomando conta de mais de um aluno e da escola toda</u> , só ela e a professora do AEE. Aí fez a denúncia. Aí quando foi ontem, quinta-feira, eu fui colocada para assistir esse menino.	Uma mãe foi no Ministério Público, porque já tinha falado com o [SEMEC] [...].  [...] estava tomando conta de mais de um aluno e da escola toda[...].
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 – precarização do trabalho do PAE/mediador

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O discurso do PAE/Mediador 1, destaca a necessidade de judicialização para garantir a atuação da rede de apoio escolar na escola. Segundo o participante, se não houver solicitação pelos pais, o serviço não é ofertado. Quando os pais não solicitam o PAE, o aluno fica desassistido desse serviço. Esse discurso fica mais evidente quando o PAE/Mediador 2 afirma que há uma seleção dos alunos para direcionamento do serviço de apoio, mesmo considerando que em todas as salas de aula precisam desse profissional.

Sobre essa questão, Lopes (2018) defende que é necessário o estabelecimento de critérios de avaliação para direcionamento dos apoios necessários, pois em muitos casos pode acontecer de um PAE não ser o suporte adequado para determinada realidade, sendo necessário outros tipos de apoio, como como exemplo, a oferta de recursos de Tecnologias Assistiva (TA). Entretanto, percebe-se que, por conta da pressão das famílias, a obrigatoriedade da presença do

PAE/Mediador tem sido imposta pelos órgãos da justiça, “[...] que nem sempre possuem condições de avaliar e critérios adequados para a concessão e, muitas vezes, se cede à exigência” (LOPES, 2018, p. 130). Seguindo esse pensamento, o PAE/Mediador 4, defende o seguinte:

Acredito que o público-alvo da educação especial precisa de um a mediador a depender de suas necessidades. Assim, a mediação deve ter uma perspectiva de alta, tendo em vista o atendimento individualizado. Acredito que toda a comunidade escolar deve compreender que o aluno da rede não deve ser só do profissional de apoio, o mesmo deve realizar tarefas escolares em conjunto com os outros colegas mesmo que esteja com o mediador auxiliando (PAE/mediador 4, grupo do WhatsApp).

Ou seja, entende-se que todo aluno PAEE tem direito garantido por lei a um profissional de apoio escolar, entretanto, nem todos necessitam desse serviço, ou podem necessitar temporariamente. Por isso, deve haver um processo constante de avaliação do aluno, baseado nas especificidades e no nível de independência do estudante. Essa avaliação pode ser feita de forma conjunta pelo professor do AEE, pelo PAE e pelo professor da sala comum, ouvindo-se a família, o aluno e outros profissionais que o acompanham fora do espaço escolar.

Diante das informações levantadas, verifica-se ainda na fala do PAE/Mediador 2 que a frequência do aluno PAEE, em muitos casos, está condicionada a presença de um mediador para assisti-lo. *“Aí o aluno não está vindo para a escola, porque só vem se tiver mediador.* Consideramos esse tipo de postura um equívoco, visto que gera processos e exclusão, uma vez que, não sendo ofertado o PAE, fica subentendido que os alunos PAEE podem ter negado o direito de ser incluído na escola e, conseqüentemente, ser assistido em outros espaços diversos que não seja a sala de aula comum.

## 6.8 “A GENTE SE VIRA NO CEM E VAI FAZENDO NOSSO PAPEL”: DESAFIOS E BARREIRAS NA ATUAÇÃO COMO PAE/MEDIADOR

Diante de um cenário de legislação vaga em âmbito nacional, que obrigou os Estados e municípios se organizarem de maneiras diversas para ofertar o serviço de apoio na sala de aula comum, é possível constatar vários desafios e barreiras enfrentados por esses profissionais, indicando a necessidade de pensar a reestruturação e oferta do serviço. No capítulo 4 é apresentada uma série de desafios enfrentados pelos PAE em diferentes regiões do Brasil. Lopes (2018), apresenta esses desafios, a partir da visão dos gestores e dos PAE, separadamente. Para a autora, os gestores sinalizam como desafios,

Demanda de solicitação do PAIE de forma inadequada; Ausência de profissional com formação específica para dar suporte; Dependência do aluno da presença do profissional; Função não normatizada e com legislação vaga; Falta de compreensão da função, omissão do trabalho de outros profissionais; Alta rotatividade; modificar a nomenclatura e função (LOPES, 2018, p. 129).

Para os profissionais de apoio escolar os desafios se apresentam da seguinte forma,

Dificuldade em lidar com as características dos alunos (comunicação e comportamentos); Desvalorização: falta de reconhecimento do trabalho e de engajamento com a equipe escolar; Condições de trabalho precárias: ausência de formação, salário baixo, muitos alunos e poucos profissionais; Estrutura física (acessibilidade para acolher os alunos); Descaso das pessoas (exclusão dentro da própria escola, insensibilidade e desrespeito); Relação e interação com a família; Responsável único é o PAIE e por tudo do aluno; criar estratégias de ensino para os alunos (LOPES, 2018, p. 133).

Os resultados encontrados por Lopes (2018) em muito se assemelham aos resultados encontrados nesta pesquisa em Jacobina. Isso indica que os desafios e barreiras são comuns aos resultados encontrados nas diversas regiões do Brasil, conforme é apresentado no capítulo 4 desse estudo.

**Tabela 5 - Desafios e barreiras na atuação como PAE/mediador**

<b>Desafios e Barreiras</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>%</b>
Falta de diálogo com a equipe escolar (professor da sala de aula comum, professor de AEE, Coordenação pedagógica, direção)	3	14,3%
Falta de formação continuada	11	52,4%
Precarização do trabalho do Profissional de apoio escolar	7	33,3%
inexperiência em sala de aula	1	4,8%
Falta de momentos de diálogos com a família	6	28,6%
Não compreender seu papel no processo de inclusão escolar	3	14,3%
Falta de clareza nas atribuições que são delegadas ao profissional de apoio escolar	9	42,9%
Não compreender as necessidades do estudante	0	0%
Atender mais de um aluno na mesma sala/turno	7	33,3%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2022)

Observamos na Tabela 5 que a maior incidência citada com relação à barreira para atuação do PAE foi a falta de formação continuada. Esse item pode estar correlacionado ao segundo item sinalizado pelos PAE/Mediador que é a falta de clareza nas atribuições delegadas

ao profissional de apoio escolar, isso porque, segundo o discurso dos PAE/Mediador, o modelo de formação adotado pela SEMEC não atende as necessidades da prática cotidiana das escolas, havendo um hiato entre a formação e a prática. Sobre essa questão o PAE/Mediador 4 diz ainda: “[...] eu acho que uma formação não deve ser feita quando está tendo vários problemas e várias queixas, acho que deve ser uma coisa continuada, marcada, programada, o ano todo”. Portanto, a formação continuada do PAE/mediador em conjunto com os demais profissionais da educação deve ser pensada como instrumento propositivo de mudança da realidade. Entretanto, entende-se que esse fator deve ser acompanhado também de melhorias das condições de trabalho, valorização profissional e salarial, reconhecimento do trabalho realizado, plano de carreira, condições materiais e estruturais de trabalho, etc. Constatamos isso diante das falas a seguir.

**Quadro 35 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
PAE 3	E assim, em relação à remuneração, é realmente assim, <u>é muito trabalho, pouco dinheiro</u> , que é um salário-mínimo que você recebe, e <u>respaldo da escola você não tem nenhum</u> . Você não consegue aplicar uma coisa boa, porque a escola também não tem interesse em desenvolver.	[...]é muito trabalho, pouco dinheiro[...]. [...]respaldo da escola você não tem nenhum [...].
PAE 5	Eu concordo também com as meninas, e assim, eu não sei se é uma coisa minha assim, mas tipo, às vezes, você vai trabalhar, e você fica assim, gente, <u>é um desgaste tão grande</u> , será que realmente vale a pena esse tempo que eu estou aqui, né? <u>Porque você sabe que vai acabar, é um contrato, uma hora ele vai acabar</u> . Então, assim, será que não seria mais vantagem tipo, estar me preparando para um outro concurso, estar estudando, né? Porque assim, é muito complicado, porque <u>o salário realmente é pouco, é muito trabalho, é muito exaustivo e cansativo, não é fácil</u> . Ainda mais para <u>quem trabalha com uma, duas ou mais né, duas crianças ou adolescentes também. É muito puxado, é muito cansativo</u> .	[...]é um desgaste tão grande[...].  Porque você sabe que vai acabar, é um contrato, uma hora ele vai acabar.  [...]o salário realmente é pouco, é muito trabalho, é muito exaustivo, e cansativo, não é fácil.  [...]quem trabalha com uma, duas ou mais de, né, duas crianças, ou adolescentes também. É muito puxado, é muito cansativo.
PAE 4	No meu caso, eu não participo dos ACs, porque também já <u>é meio que uma resistência minha ao que implantaram, de a gente trabalhar 40 horas</u> , não ter esse momento nenhum. Então, <u>eu não participo do ACs, para não ceder de minha carga horária, e eles repensarem como é que eles vão fazer isso</u> .	[...]é meio que uma resistência minha ao que implantaram, de a gente trabalhar 40 horas[...]. [...]eu não participo do ACs, para não ceder de minha carga horária, eles repensarem como é que eles vão fazer isso.

	<p><u>Quando bota a gente em umas 40 horas, até esse plano de aula antecipada, fica difícil a gente potencializar ele, porque a gente não tem o tempo para estar olhando ele, porque o tempo que a gente tem para estar olhando ele, a gente já está no contraturno com outro aluno, que já é outro planejamento e, como é no meu caso, com uma necessidade diferente, muito diferente do que está no Matutino.</u></p>	<p>Quando bota a gente em umas 40 horas, até esse plano de aula antecipada, fica difícil a gente potencializar ele[...]. [...]<u>a gente já está no contraturno com outro aluno, que já é outro planejamento[...].</u></p>
<p><b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b></p>	<p>1 - Identidade profissional 2 - Precarização do trabalho</p>	

Elaborado pelo autor a partir de dados na pesquisa (2022)

Observa-se nestas falas que a os PAE/Mediador estão insatisfeitos com as condições de trabalho em que estão inseridos e com a remuneração que recebe pelo trabalho desenvolvido, essa insatisfação é potencializada quando são direcionados a atender mais de um aluno, inclusive essa questão emerge como um dos desafios e barreiras para atuação.

Quando analisamos os dados sobre a relação dos PAE/mediador e os alunos apoiados, no discurso do PAE/Mediador 4, emerge a seguinte afirmação, “[...] *teve uma sala inclusive que eu mediava quatro de uma vez em uma turma [...]*. Assim sendo, é necessário pensar em que tipo de mediação o poder público está ofertando. A fala, anteriormente analisada, do PAE/mediador 2, já aponta para esse caminho quando levanta os seguintes questionamentos; “[...] *ah, mas nós ganhamos muito porque nós, Jacobina, tem mediadores. A que custos? Como é que isso está sendo? Vamos repensar aí? É só pra cumprir tabela, pra ter um salário?*”.

Portanto, além de ofertar o serviço de apoio na sala de aula comum, é necessário entender que a inserção de profissionais de apoio escolar, tanto mediador quando cuidador, deve ser avaliada constantemente, observando se, de fato, a presença desse profissional tem atendido as demandas do aluno na turma na qual está inserido. Entende-se que é possível um profissional de apoio escolar atender mais um aluno na sala de aula comum, entretanto, deve ser avaliado o contexto específico diante das especificidades de cada aluno. Partindo dessa lógica, muda-se o entendimento que a mediação é direcionada apenas a um aluno, mais a um grupo/turma que necessita de apoios.

Sobre a insatisfação com a jornada de trabalho e remuneração sinalizadas nos discursos acima, consideramos estar correlacionado a formação desses profissionais. Segundo dados do questionário, a maioria dos participantes não possui apenas a formação em nível médio como é exigida no edital de seleção, mas, possui predominantemente formação em nível superior, em cursos de licenciatura, sendo que, dentre o universo de 22 participantes, 4,5% sinalizam obter especialização. Portanto, são profissionais qualificados, com formação específica na área de

educação, exercendo uma função que exige como formação básica a formação em nível médio (magistério).

O PAE/Mediador 4 afirma utilizar como estratégia de resistência ao modelo de trabalho em regime de 40 horas semanais, a não participação nas atividades complementares de planejamento. Segundo o participante, essa é uma estratégia utilizada para que a secretaria municipal de educação (SEMEC) reflita sobre o modelo implantado, já que são contratados com 40 horas semanais para acompanhar integralmente alunos nos turnos matutino e vespertino, isso quer dizer que, diante da carga horária de trabalho não há espaço para realização do planejamento.

[...] quando bota a gente em umas 40 horas, até esse plano de aula antecipada, fica difícil a gente potencializar ele, porque a gente não tem o tempo para estar olhando ele, porque o tempo que a gente tem para estar olhando ele, a gente já está no contraturno com outro aluno, que já é outro planejamento e, como é no meu caso, com uma necessidade diferente, muito diferente do que está no Matutino. (PAE/Mediador 4).

Portanto, compreende-se através do discurso do PAE/Mediador 4 que mesmo havendo a parceria entre o professor da sala de aula comum em ofertar o planejamento antecipado ao PAE/Mediador, esse profissional não possui de tempo para refletir sobre as adequações que podem ser feitas para atender as necessidades do aluno que apoia. Ainda assim, quando realiza a mediação no turno oposto, o PAE/Mediador lida com um novo planejamento e com outra necessidade específica, não dispondo de tempo para refletir, planejar e adaptar as atividades para o aluno, conforme previsto na legislação municipal que trata das atribuições dos profissionais de apoio escolar.

Essa realidade, juntamente com a falta de apoio dos professores, que em muitos casos se eximem das responsabilidades didáticas-pedagógicas dos alunos PAEE, como constatamos na fala do PAE/mediador 6 “[...] *ou eu preparo atividades por conta própria, ou eles ficam realmente sem fazer nada*”; e ainda as necessidade de disponibilizar horas fora do ambiente de trabalho para realização de atividades, “[...] *Então, além das 40 horas, eu ainda tenho disponibilizado mais horas minhas para poder preparar atividades, eu não tenho acesso ao planejamento*”; configuram situação de precarização do trabalho realizado por esses profissionais.

Ao mesmo tempo que revela tal contexto de precarização, o PAE/Mediador 4 propõe alternativas para superação dessas fragilidades.

[...] cabe até aqui a uma crítica ao sistema, eu acho que mediação escolar é um caso que deveria se trabalhar 20 horas justamente para isso. Ele trabalha as 20 horas e no contraturno, ele até vai ter um tempo para estudar, e fazer essas adaptações e esses diálogos com o professor no contraturno (PAE/mediador 4).

A proposição apresentada indica que deve haver mudanças em toda a estrutura organizacional do serviço de apoio, haja visto que seria necessário duplicar a quantidade de PAE/Mediador da rede municipal de ensino, impactando também no financiamento das políticas de inclusão para a educação básica. Entretanto, considera-se essa proposição assertiva e possível de execução como alternativa para solucionar os desafios do sistema de ensino.

Emergem também como desafios e barreiras a serem superados, situações de desvio de função do PAE/mediador. Para Lopes (2018),

Ter um documento com todas as descrições e orientações facilita a atribuição das funções e a padronização das atividades, assim como diminui a possibilidade de desvio de função e divergências entre funções atribuídas e exercidas. Embora um documento escrito não garanta a eficácia na prática, este pode facilitar que ela seja mais assertiva, de acordo com a necessidade do município, tendo com embasamento os poucos documentos federais existentes (LOPES, 2018, p. 110).

Entretanto, mesmo havendo uma legislação própria que descreve as atribuições dos profissionais de apoio escolar no município de Jacobina, como já apresentado nos capítulos anteriores, não diminui a possibilidade de desvio de função, visto que as atribuições estabelecidas para o PAE/mediador se conflituam com algumas atribuições do professor de sala de aula comum, do professor do Atendimento Educacional Especializado e do PAE/cuidador. Sobre esse contexto, os participantes, nas discussões que ocorreram no grupo do WhatsApp, afirmam que; “[...] no turno matutino me chamam de pró. Porque o meu mediado me chama assim. Aí o restante da turma também” (PAE/mediador 1, grupo do WhatsApp), a fala do participante revela que não só o aluno que media o reconhece como professor, mais toda a turma, constatamos esse fato na fala de outro participante; “[...] nós dois períodos me chamam de pró porque quando fui apresentada para a escola foi como pró. (PAE/mediador 3, grupo do WhatsApp), portanto na prática há uma referência de profissionalidade direcionada ao PAE/mediador, isso pode ser justificado pelas atividades que são realizadas por esses profissionais, que em muitos casos se conflituam com as atribuições do professor da sala de aula comum ou pelo contexto de desafios de função que se apresenta.

Lopes (2018), constata no estudo realizado em dois Estados brasileiros que em alguns casos os PAE/mediador

[...] serviam de “tapa buraco” de professores na escola, quando qualquer professor faltava eles assumiam o turno em sala de aula, sendo necessário deixar os alunos que acompanhavam sem o cuidado, para substituir professor em outra sala, novamente assumindo uma função que não era da competência desses profissionais. (LOPES, 2018, p. 123)

Essa constatação também ocorre no *lôcus* desta investigação, vejamos:

**Quadro 36 - Análise Temática Grupo focal on-line**

<b>Participante</b>	<b>Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)</b>	<b>Essência do trecho (Unidade de Significado)</b>
<b>PAE/mediador 1</b>	<p><u>A gente lá assume até sala de aula moço. [...]</u>            Não, lá tem esse negócio [...] Eu <u>assumi um dia</u>, porque foi o pedido de uma professora, é uma professora muito boa. Mas outras lá, elas fazem assim: você não tem esse direito, é se você quiser. Mas, é praticamente assim: vá lá, porque eu não vou estar aqui. <u>Você tem que ir, não tem outra pessoa não, é você mesmo.</u>            Pois lá a gente não vai para casa não, <u>vai mediar outro aluno</u>, viu? [...] isso, no da gente também, ou então <u>vai para sala de aula, assumir a sala.</u></p>	<p><u>A gente lá assume até sala de aula moço.</u>            [...] eu <u>assumi um dia</u>[...]</p> <p><u>Você tem que ir, não tem outra pessoa não, é você mesmo.</u>            [...] <u>vai mediar outro aluno</u>            [...] <u>vai para sala de aula, assumir a sala.</u></p>
<b>PAE/mediador 3</b>	<p>No meu lá eles avisam, às vezes, tipo assim: meu aluno não vem né, aí tem um evento, que nem agora, a gente vai desfilar agora, dia vinte cinco, aqui no povoado. Aí no dia que meu aluno não vem <u>a gente vai produzir, organizar o evento, entendeu?</u> Na verdade, assim, a gente na verdade, lá é duas mediadoras e uma cuidadora, aí a cuidadora cuida de um autista. De manhã, a menina, a outra mediadora, é deficiência intelectual, e aí no dia que eles não vêm, <u>a gente faz o projeto, a gente faz o trabalho da coordenadora</u>, porque a coordenadora também, só por Jesus!</p> <p><u>Lá também, vai mediar outro aluno, assim... tipo assim... vai mediar quem não precisa de mediação.</u></p> <p>[...] não funciona assim lá. tipo, [...] porque os alunos não estavam alfabetizados ainda, eles aplicaram um projeto de alfabetizar esses alunos, e a gente levava o menino para outra sala, junto com os outros demais alunos, acompanhar em outra sala para fazer esse</p>	<p>[...] <u>a gente vai produzir, organizar o evento, entendeu?</u></p> <p>[...] <u>a gente faz o projeto, a gente faz o trabalho da coordenadora,</u></p> <p>Lá também, vai mediar outro aluno, assim... tipo assim... vai mediar quem não precisa de mediação.</p>

	estudo mais de perto, só eles, entendeu? não nada de AEE, é uma coisa da escola.  <u>Ai a gente meio que monta o projeto. teve um projeto no período da tarde “passeando pelo Nordeste”. A gente que elaborou e executou o projeto. De manhã também [...] A gente produziu o projeto para o colégio, eu e a outra mediadora e a cuidadora.</u>	
<b>PAE/mediador 6</b>	<u>A gente teve um caso na creche de desvio de função.</u>	
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 - Relação do PAE/mediador com os demais profissionais da escola 2 - Hiato entre a formação e a prática 3 - Precarização do trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados na pesquisa (2022)

Embora o PAE/Mediador 1 afirme que compreende que esse direcionamento de assumir uma turma não é obrigatório, ou seja, que não faz parte da função que exerce, na ausência do professor da sala de aula comum sente-se na obrigação de assumir esse papel, até mesmo para evitar possíveis entranhamentos com os professores. “[...] eu assumi um dia, porque foi o pedido de uma professora é uma professora muito boa[...]”. Já o PAE/mediador 3, afirma que, em situações que o aluno que atende não vai para a escola, realiza a mediação para outros alunos que não necessitam desse apoio; além disso, produzem, organizam eventos, elaboram projetos, em conjunto com outros profissionais de apoio escolar, para toda a escola, “a gente que elaborou e executou o projeto. De manhã também [...] A gente produziu o projeto para o colégio, eu e a outra mediadora e a cuidadora. [...] a gente faz o projeto, a gente faz o trabalho da coordenadora, porque a coordenadora também, só por Jesus!”.

Portanto, diante da falta de iniciativa de outros profissionais que atuam na escola para realização de atividade de cunho pedagógico e articulação, os PAE/mediador exercem atividades que extrapolam o que está previsto em lei, configurando como desafio de função.

## 6.9 “DEVERIA EXISTIR UMA PARCERIA”: ESTRATÉGIAS PROPOSITIVAS PARA SUPERAÇÃO DAS FRAGILIDADES.

Diante da investigação realizada e da constatação de várias fragilidades na organização do apoio para a sala de aula comum no município de Jacobina, foi possível identificar, por meio do questionário e do grupo focal, algumas estratégias propositivas pelos PAE/Mediador para

superação das fragilidades e potencialização da atuação desse profissional na escola. No questionário, emergiu o seguinte resultado:

**Tabela 6 – Percepção dos PAE/Mediador que atuam na rede municipal de Jacobina-BA sobre os elementos necessários para melhoria da qualidade do trabalho profissional**

Elementos necessários para melhoria da qualidade do trabalho	Frequência da resposta	%
Realização de concurso público	17	77,3%
Receber uma remuneração salarial melhor	19	86,4%
Receber capacitação para exercer sua função	12	54,5%
Contar com maior apoio técnico na realização das atividades	13	59,1%
Fomentar o trabalho colaborativo do espaço escolar	10	45,5%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados na pesquisa (2022)

Entre as alternativas apresentadas, 86,4% sinalizaram a necessidade de receber uma remuneração melhor pelo trabalho realizado, seguido da necessidade de realização de concurso público, representando 77,3% dos participantes; a necessidade de maior apoio técnico na realização das atividades, representando 59,1%; receber capacitação para exercer sua função, 54,5%; fomentar o trabalho colaborativo do espaço escolar, 45,5%. Diante desses resultados e analisando os dados apresentado no grupo focal *on-line* percebemos que os discursos dos PAE/Mediador dentro dessa temática coadunam com o que foi sinalizado no questionário, apresentando ainda outros elementos necessários como estratégias propositivas para superação das fragilidades apresentadas.

**Quadro 37 - Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
<b>PAE/ Mediador 2</b>	Não, é porque assim, mediar, o que eu falei, o que é mediar? Existe um assunto, existe uma escola e você vai beneficiar o aluno com a linguagem que ele consiga aprender, e pra isso acontecer, <u>precisa do apoio da escola, dos professores, dos coordenadores, dos zeladores, de todos os setores e, principalmente, de um ambiente de trabalho que lhe agregue tudo isso, porque todo mundo sai ganhando.</u>	[...] precisa do apoio da escola, dos professores, dos coordenadores, dos zeladores, de todos os setores, e principalmente de um ambiente de trabalho que lhe agregue tudo isso, porque todo mundo sai ganhando.
<b>PAE/ Mediador 3</b>	Então... a realidade ideal era o que? <u>Que a sala de recursos funcionasse, que tivesse todos os dias um professor da sala de recursos lá,</u>	Que a sala de recursos funcionasse[...].

	<u>que tivesse uma interação entre mediadores e equipe pedagógica, que inclui os professores e demais funcionários. Pra mim isso já era o ideal.</u>	[...]que tivesse uma interação entre mediadores e equipe pedagógica[...].
<b>PAE/ Mediador 6</b>	<u>Primeiramente, deveria existir uma parceria, né? Que é uma coisa que, pelo menos comigo, não está acontecendo</u> nem com os professores, nem com o resto dos funcionários do colégio, nem com a [SEMEC]. [...] <u>eu acredito que o que está faltando mesmo é essa parceria, a gente está como se estivesse solto, sozinho, sabe?</u> Aqui a gente tem muito, muito apoio dos professores do AEE. São maravilhosos, é quem está realmente ajudando a gente, mas só que só eles, muito insuficiente, tá entendendo? Falta essa parceria com os professores, com os outros funcionários da escola, com o [SEMEC], com... Enfim, com todo mundo. Isso é o que mais afeta mesmo a gente ter uma atuação melhor.	Primeiramente, deveria existir uma parceria, né? Que é uma coisa que, pelo menos comigo, não está acontecendo. [...] <u>eu acredito que o que está faltando mesmo é essa parceria, a gente está como se estivesse solto, sozinho, sabe?</u> Falta essa parceria com os professores, com os outros funcionários da escola, com o [SEMEC], com... Enfim, com todo mundo. Isso é o que mais afeta mesmo a gente ter uma atuação melhor.
<b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b>		1 - Identidade profissional

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O PAE/Mediador 2, destaca a necessidade de maior articulação dos profissionais da educação para garantir um projeto de educação em que todas as pessoas saiam ganhando. Em outras palavras, recriar o modelo educativo, como defendido por Mantoan (2015, p. 64), quando afirma que “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar[...]”. Dessa forma, é urgente a mudança na estrutura educacional e nas concepções que a cercam, a fim de garantir as condições necessárias de aprendizagem a todos. De outra forma, corremos o risco de estarmos fazendo uma pseudoinclusão.

Para o PAE/Mediador 3, uma das proposições necessária é a presença de um professor do Atendimento Educacional Especializado e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais. Essa proposição advém da implantação de um novo modelo de Atendimento Educacional Especializado, que vem sendo implantado em Jacobina, que é a itinerância do AEE, ou seja, um serviço pedagógico realizado por um professor de Atendimento Educacional Especializado que realiza encontros periódicos em escolas que possui alunos PAEE a fim de que seja garantido tal serviço para o estudante. Entretanto, esse modelo em experimentação no sistema de ensino de Jacobina, vem sendo criticado pelos PAE/Mediador que não encontram o apoio desse profissional diariamente. Como constatamos nesse estudo, o professor de Atendimento Educacional Especializado, em diversas situações, tem sido o único profissional

em que o PAE/Mediador pode contar como apoio na escola. “[...] aqui a gente tem muito, muito apoio dos professores do AEE. São maravilhosos, é quem está realmente ajudando a gente, mas só que só eles, muito insuficiente[...]” (PAE/mediador 4).

Diante disso, assim como o PAE/Mediador 2, o PAE/Mediador 6, ressalta a necessidade de parcerias com todos os profissionais que atuam na escola, como também da secretaria municipal de educação (SEMEC), afirma ainda que essa falta de parceria é o que tem afetado o trabalho desenvolvido por eles.

**Quadro 38 - Análise Temática Grupo focal on-line**

Participante	Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (Unidade de Significado)
<p><b>PAE/mediador 4</b></p>	<p>[...] cabe até aqui a uma crítica ao sistema. Eu <u>acho que mediação escolar é um caso que deveria se trabalhar 20 horas</u> justamente para isso. <u>Ele trabalha as 20 horas e, no contraturno, ele até vai ter um tempo para estudar e fazer essas adaptações e esses diálogos com o professor no contraturno.</u></p>	<p>[...] acho que mediação escolar é um caso que deveria se trabalhar 20 horas [...]. Ele trabalha as 20 horas e no contraturno, ele até vai ter um tempo para estudar, e fazer essas adaptações e esses diálogos com o professor no contraturno.</p>
	<p>Eu acredito que a questão da mediação, como deve ser o trabalho, <u>eu acredito que ele deve ser mais valorizado financeiramente, sim. Repensar ele como um corpo integrante na escola na questão dos planejamentos, nos planos de ações, nos projetos pedagógicos mesmo que tem na escola, eu acredito que o mediador pode participar, ele pode dar ideias. Eu acredito que a escola também tem que pensar em eventos que trate da educação especial, fazendo que até os próprios alunos passem a compreender melhor qual é o papel da educação especial.</u> O colégio que eu trabalho, os alunos até que entendem muito bem isso, eu fico até surpreso. E eu acho que é isso, acho que <u>é um trabalho que tem que ser melhor estruturado.</u> Eu acho que até hoje as instituições da educação, professor, aluno, coordenador pedagógico, direção, a própria secretaria de educação, eles não entenderam muito bem a função do mediador e não sabem muito bem como usá-lo. Eu chego a dizer que às vezes o mediador, o profissional de apoio, ele chega na escola e acaba virando um problema por não saber também como usá-lo e potencializar esse assunto. Então, <u>acho que tem que ter toda uma mudança de estrutura e de visão, que é muito difícil acontecer,</u> muito difícil reunir professores em certas formações, em certos cursos[...].</p>	<p>[...] eu acredito que ele deve ser mais valorizado financeiramente, sim. Repensar ele como um corpo integrante na escola na questão dos planejamentos, nos planos de ações, nos projetos pedagógicos mesmo que tem na escola, eu acredito que o mediador pode participar, ele pode dar ideias, eu acredito que a escola também tem que pensar em eventos que trate da educação especial, fazendo que até os próprios alunos passem a compreender melhor qual é o papel da educação especial.</p> <p>[...] é um trabalho que tem que ser melhor estruturado[...].</p> <p>[...] acho que tem que ter toda uma mudança de estrutura e de visão, que é muito difícil acontecer[...].</p>

	<p>[...] eu acho que uma formação não deve ser feita quando está tendo vários problemas e várias queixas, <u>acho que deve ser uma coisa continuada, marcada, programada, o ano todo, vai ser tais e tais encontros. Porque se a Secretaria faz um calendário acadêmico e a gente está dentro desse calendário</u>, eu acredito que a Secretaria de Educação Especial, sei nem como se chama, também tem que fazer o calendário de formação dela ou de encontros, nem que seja com pequenas turmas. Não acredito que tenha. <u>Tem que ser uma coisa mais planejada, não uma coisa feita, vou fazer tal dia, e convidar algumas pessoas a fazer a formação. Acredito que tem que ser uma coisa muito bem elaborada, muito bem pensada, porque se não for com um projeto, a gente vai ficar com alguns dizem aí, enxugando gelo</u>, e eu acho que não é muito bom ficar enxugando gelo. Acho que é melhor fazer um plano de ação que vai funcionar.</p>	<p>[...] acho que deve ser uma coisa continuada, marcada, programada, o ano todo vai ser tais e tais encontros, porque se a Secretaria faz um calendário acadêmico e a gente está dentro desse calendário [...].</p> <p>[...]tem que ser uma coisa mais planejada, não uma coisa feita, vou fazer tal dia, e convidar algumas pessoas a fazer a formação, acredito que tem que ser uma coisa muito bem elaborada, muito bem pensada, porque se não for com um projeto, a gente vai ficar com alguns dizem aí, enxugando gelo[...].</p>
<p><b>Unidade de contexto relaciona-se também com o/os tema/s:</b></p>	<p>1 - Identidade profissional</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2022)

O PAE/Mediador apresenta como proposição de mudança a carga horaria de trabalho, passando de 40 horas para 20h semanais. Assim, segundo o participante, os PAE/Mediador iam dispor de tempo necessário para atender as necessidades que tem se apresentado no contexto escolar, a exemplo do planejamento, adaptação e diálogo com os professores. Enfatiza ainda a necessidade de valorização salarial, e de refletir a presença desse profissional como agente integrante da escola, garantindo a sua participação no planejamento, planos de ação, projetos pedagógicos, etc.

Ressalta-se também a necessidade de reestruturação do trabalho que está sendo desenvolvido, tendo como pauta central a compreensão do lugar que o PAE/Mediador e os demais profissionais da educação ocupam na operacionalização da política de inclusão escolar.

[...] eu acho que até hoje as instituições da educação, professor, aluno, coordenador pedagógico, direção, a própria secretaria de educação, eles não entenderam muito bem a função do mediador e não sabem muito bem como usá-lo, eu chego a dizer que às vezes o mediador, o profissional de apoio, ele chega na escola e acaba virando um problema por não saber também como usá-lo e potencializar esse assunto, então acho que tem que ter toda uma mudança de estrutura e de visão, que é muito difícil acontecer [...]. (PAE/mediador 4).

Portanto, é necessário problematizar as políticas e práticas que envolvem o PAE/Mediador, com o objetivo de compreender esse profissional como agente potencializador dentro de um encadeamento de ações centradas em um projeto inclusivo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação se propôs buscar respostas ao problema: como os profissionais de apoio escolar/mediador têm atuado na operacionalização da política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA? É sobre o percurso para responder a essa questão que apresentamos esta pesquisa, destacando as motivações, os desafios vivenciados na construção de dados, na triangulação e na apresentação do produto educacional proposto a partir dos dados analisados.

A priori, a escolha desse objeto de pesquisa esteve relacionada com as minhas experiências de formação e atuação, narradas na introdução desse trabalho, ratificada pelas problematizações realizadas a partir de estudos na área da educação especial que apontam para a atuação de diversos profissionais que compõe a rede de apoio para a inclusão escolar. Partindo dessas questões iniciais, percebemos que no *lócus* de investigação havia um contexto específico que demandava a atuação de dois profissionais de apoio escolar, o mediador e o cuidador. Assim, decidimos neste estudo focar na atuação do mediador e sua contribuição para a política de inclusão.

Para que este estudo se concretizasse, adotamos como procedimentos metodológicos a abordagem multimétodo, a partir de um estudo de caso, estruturado em duas etapas sequenciais de recolha de dados, a saber: etapa de caráter exploratório, baseada na pesquisa documental e revisão da literatura, seguida do levantamento de dados quantitativos, através do questionário *on-line*; e a etapa de levantamento dos dados qualitativos, realizada por meio de grupos focais *on-line*.

A escolha do percurso metodológico teve grande influência do contexto social pandêmico que estávamos imersos quando se procedeu o planejamento operacional da pesquisa. Esse fato fez com que adotássemos instrumentos de recolha de dados que pudessem favorecer a segurança e integridade dos participantes, diante do contexto pandêmico da covid-19. Esse contexto também impactou na execução do cronograma, visto que, resultou na suspensão das aulas e, conseqüentemente, da contratação dos profissionais de apoio escolar/mediador para atuar no contexto escolar.

Diante da problemática proposta, iniciamos o levantamento de dados a partir da pesquisa documental, sendo possível identificar, no contexto das políticas educacionais do Brasil, respaldo legal para atuação de diferentes profissionais na escolar regular, sendo um deles o que denominamos neste trabalho como profissional de apoio escolar/mediador, embora, tanto na legislação, quanto na literatura, sejam apresentadas diferentes nomenclaturas para a mesma função. Esse contexto ambíguo e polissêmico, presente na legislação brasileira, tem refletivo na diversidade de perfis e atribuições designadas a esse profissional nas diferentes regiões do Brasil, contribuindo para a precarização e barateamento da força de trabalho desse profissional.

Partindo dessa constatação na legislação, a revisão da literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apontou que não há um entendimento jurídico-normativo consistente para respaldar o perfil acadêmico e de atuação para os PAE/mediador, contribuindo para que haja entendimentos distintos nos diferentes Estados brasileiros sobre essa questão. Diante da análise realizada, constata-se que a exigência mínima para o exercício da função de profissional de apoio escolar em alguns Estados brasileiros é o Ensino Médio completo. No entanto, percebemos que há uma predominância de contratação de professores com formação em nível médio (magistério) e de estudantes de graduação, mais especificamente das Licenciaturas, para o exercício dessa função, como é o caso do *locus* investigado.

A revisão sistemática apontou ainda que diante da carência de direcionamento nas políticas educacionais em nível nacional, os Estados e municípios brasileiros estabeleceram suas próprias normativas e critérios de atuação e de formação para o exercício da função, tendo como predominância as atribuições ligadas às categorias de apoio a locomoção, higiene e alimentação, atribuições essas que estão previstas na legislação existente sobre o profissional de apoio escolar. No entanto, identificamos, outras atribuições delegadas a este profissional que são atividade de cunho pedagógico (desenvolvimento de recursos e materiais adaptados, adaptação de atividades, avaliação e metodologias de ensino), e que sobrepõe a atuação de outros profissionais que compõe a rede de apoio para a inclusão escolar, como por exemplo a do professor do AEE e do professor de apoio. Assim, constatamos que a falta desses profissionais para compor também as redes de apoio, contribui para a intensificação do trabalho dos profissionais de apoio escolar, levando-os a assumir outras atribuições, principalmente relacionada ao ensino, planejamento, adaptação de atividades do aluno que atendem.

Na análise da legislação municipal de Jacobina, os dados apontam que dentre os profissionais que compõe a rede de apoio para a inclusão escolar estão os profissionais de apoio escolar, mediador e cuidador. Entretanto, na prática não há clareza na definição de atribuições para esses dois profissionais. O que constatamos na legislação municipal é que tanto ao

mediador quanto ao cuidador são atribuídas as mesmas atividades, havendo para o cuidador apenas a ampliação das atividades voltadas ao cuidado, higiene, alimentação e locomoção, e o distanciamento da ideia de adaptação de atividades, sendo estas, direcionadas ao mediador. Isso acontece porque para o exercício dessas atividades de cunho pedagógico, tanto a legislação nacional quando a literatura, tem apontado que é necessária a formação em nível superior, e quando se trata na atuação no campo da educação especial é necessário ter formação específica na área.

Diante dessa constatação, a partir da análise da legislação municipal, o que parece existir no município de Jacobina é a implementação de uma estrutura de apoio de baixo custo ou a implementação de outros serviços de apoio (ensino colaborativo ou coensino/bidocência) de forma precarizada, ao definir a formação de professor em nível médio para exercer atividades de caráter pedagógico.

Tomando como referência tal argumento, os dados do campo evidenciam que a maioria dos participantes da pesquisa está cursando ou já concluiu o ensino superior nas diversas áreas das licenciaturas. Isso indica um perfil profissional com requisito para a atuação numa perspectiva da bidocência. Além do perfil de formação, as atividades desenvolvidas pelos PAE/mediador se concentram no planejamento, adaptação e mediação dos processos didáticos-pedagógicos para os alunos PAEE, mesmo compreendendo que essa ação deve partir do professor. Entretanto, diante da existência de barreiras atitudinais por parte dos professores, os PAE/mediador sentem-se no dever de tomar para si as responsabilidades pedagógicas dos alunos PAEE.

Além dessas constatações, os resultados do estudo apresentam um cenário de precarização do trabalho dos PAE/mediador, que possuem uma alta demanda na escola e sequer contam com tempo destinado a participação nos momentos de AC para planejamento com o professor. A demanda por PAEs tem aumentado no município em questão devido a judicialização das políticas de inclusão no município como instrumento de viabilização de direitos.

Os dados revelam também processos de formação continuada descontextualizada da realidade, o que reverbera em conflitos de entendimentos entre o que é abordado na formação e as orientações recebidas pela escola. Foi constatada ainda a inexistência de um trabalho de parceria entre todos os atores envolvidos no processo de inclusão, bem como a necessidade de construção de uma identidade profissional para o PAE/mediador.

Além de apostar esses fatores, o estudo apresenta proposições suscitadas pelos participantes da pesquisa para resoluções desses conflitos, a saber; (i) melhor remuneração pelo

trabalho realizado pelos PAE/Mediador; (ii) realização de concurso público como forma de assegurar a presença desses profissionais desassociada de uma alta rotatividade; (iii) maior apoio técnico da SEMEC na orientação do trabalho que deve ser realizado; (iv) elaboração de um calendário de formação em educação especial para todos os profissionais da escola; (v) implementação de um trabalho colaborativo entre o PAE/mediador e professor da sala de aula comum; (vi) mudança na carga horária de trabalho; (vii) garantia da participação do PAE/mediador no planejamento, planos de ação, projetos pedagógicos da escola, etc.

Como produto derivado da investigação, disponibilizamos para o poder público do município de Jacobina, a partir dos resultados da pesquisa, uma minuta de resolução, com vistas a subsidiar a organização da rede de apoio para a inclusão escolar em âmbito municipal (APENDICE F). A construção desse produto está intrinsecamente relacionada ao contexto de investigação da pesquisa e as possibilidades de transformação da realidade, com vistas a possibilitar impacto na cultura escolar do município.

Diante do que foi analisado e constatado ao longo da pesquisa, esse estudo reconhece a necessidade de ampliação e fortalecimento das redes de apoio para a inclusão escolar, devendo ser garantidas na legislação, Municipal, estadual e Federal, possibilidades de apoios diversificados para a operacionalização da política nacional de educação especial.

Esta pesquisa de modo algum se encerra neste escrita. Os achados, o caminho percorrido na triangulação dos dados, e no percurso metodológico suscitou pensar em outras possibilidades de pesquisas que se quer imaginávamos. Dentre essas outras possibilidades, novos estudos podem surgir ouvindo outros profissionais da educação como o professor do AEE a coordenação pedagógica, o gestor escolar; tecendo diálogos com as famílias sobre as redes de apoio; ouvindo os próprios estudantes que recebem a mediação pedagógica, bem como os colegas de turma sobre a percepção desse acompanhamento, etc. De igual modo vislumbramos também a possibilidade de percorrer por outros caminhos metodológicos, utilizando a observação participante, entrevistas, círculos de formação, ateliês de pesquisas, entre outros.

Portanto, os resultados aqui apresentados possibilitam a construção de novos objetos de pesquisa, favorecendo o campo de estudos em educação especial a compreender as diferentes tendências de organização da rede de apoio para a educação especial no Brasil, sobretudo na sala de aula regular.

## REFERÊNCIAS

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

ALECRIM, Edinei Messias. **Cuidador escolar: O profissional de apoio à inclusão na escola**/ Edinei Messias Alecrim. 1. Ed. – Barro Alto, BA: ed. do Autor, 2020.

ANDRÉ, M. (Org). **Formação de professores no Brasil, 1990–1998**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série estado do conhecimento; 6).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BRASIL, **Nota técnica nº 19, 08 de setembro de 2010**. Dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/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 de out. 2022.

BRASIL, presidência da República. **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, dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Guia prático do cuidador** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica/pdf> Acesso em: 10 de fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei 11. 788/ 2008b**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Presidência da república. Casa Civil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação, **Lei nº 13.005 de 2014**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/pde/pdf>, acessado em fevereiro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Despacho do Ministro**, publicado no D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília: 2016.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 123/2013/MEC/SECADI/DPEE** - Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União. 2017; 24 mar.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com deficiência. Brasília, julho 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).

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei N. 32.228**. Dispõe sobre. Assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador na escola. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei N. 8014/2010**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB, nº 4 de 2009, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2001a. Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009b.

BRASILIA. Senado Federal. **Projeto de Lei Complementar Nº 278/2016**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126376>> . Acesso em: 07 set. 2021. Texto Original.

BRASILIA. Senado Federal. **Projeto final Nº 278/2016**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edição 70, 2011.

BENDINELLI, R. C., Prieto, R. G., & Andrade, S. G. (2012). Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista Educação Especial**, 25(42), 13–27. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X4058> Acesso em: 07 set. 2022.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Redes de apoio e a política de inclusão no município de São Paulo**. 2012. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

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. 118 f.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213//dialogo.educ.13.040.DS03>. Acesso em: 07 set. 2022.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho. **O que é ensino colaborativo?** (org) Vera L. Messias Fialho Capellini; Ana Paula Zerbató. – 1. Ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, M. C. N. **Professores de apoio Educativo: Mediadores? Como? Quando?** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, 2009.

CARVALHO, A. M. F. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2016.

COSTA, J. B. da. **A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência: estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (DCH - IV), UNEB**. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

CRESWELL, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). **Designing and conducting mixed methods research** (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

CROCHÍK, J. L. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica**. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CUNHA, Nathália Moreira da et al. **O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva**. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

FERREIRA, J. R. & GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB**. Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

FIALHO, Nadia Hage. HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In. MANTOAN, Maria Teresa E. **O desafio das diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.141-145.

FONSECA, Bianca. **Mediação Escolar e autismo**: a prática pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

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, Rio Grande do Sul. 2016.

FREITAS, Emanuele. **Mediador Escolar**: Recriando a arte de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate, Lajeado**, v. 18, n. 2, 2011.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. 2020. Informe de Pesquisa: **Inclusão escolar em tempo de pandemia**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 24 abril. 2022.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/garcia-2013.pdf> Acesso em: 08 de set. de 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERRING, J.; THOMAS, C.W. 2011. Quantitative and qualitative: a question of comparability. In: B. BADIE; D.B. SCHLOSSER; L. MORLINO (eds.), **International Encyclopedia of Political Science**. Extended ver-sion of chapter published. 2011.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2021.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

GOMES, Maria Elasir S. BARBOSA, Eduardo F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. (Publicação interna) [www.educativa.org.br](http://www.educativa.org.br). EDUCATIVA, 1999.

GOMES, Marise Miranda. **O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão: um caminho em construção**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria. MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais revista multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan. /abr. 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo amostral brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2021.

JACOBINA. **Decreto nº 433 de 23 de dezembro de 2020**. Homologa o parecer do Conselho Municipal de Educação sobre o Referencial Curricular de Jacobina. Diário Oficial [do] Município, Prefeitura Municipal de Jacobina, Jacobina, BA. 2020.

JACOBINA. edição nº 1589, 2016. **Institui Regimento Escolar Unificado**. Diário Oficial [do] Município, Prefeitura Municipal de Jacobina, Jacobina, BA, 28 fev. 2018.

JACOBINA. **Edição nº 2280, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui Regimento Interno das Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial [do] Município, Prefeitura Municipal de Jacobina, Jacobina, BA, 28 fev. 2018.

JACOBINA. **Lei nº 1.228, de 27 de dezembro de 2013**. Institui o plano de cargos, carreira e vencimentos dos servidores técnicos, administrativos, apoio operacional e profissionais de saúde do poder executivo do município de Jacobina e dá outras providências. Diário Oficial [do] Município, Prefeitura Municipal de Jacobina, Jacobina, BA. 2013.

JACOBINA. **Lei nº 1.333, de 16 de setembro de 2015**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/77968629-Plano-municipal-de-educacao-jacobina-bahia.html> acesso em 10 de jun. de 2022.

JACOBINA. **Lei Orgânica do Município de Jacobina**. 2008. Disponível em: [www.camarajacobina.ba.gov.br/storage/documentos/Lei-Organica.pdf](http://www.camarajacobina.ba.gov.br/storage/documentos/Lei-Organica.pdf) acesso em 10 de jun. de 2022.

JACOBINA. **Lei nº 1.542 de 20 de novembro de 2018.** Cria cargos públicos para profissional de apoio escolar. Diário oficial do município de Jacobina, edição 36, 03 de abril de 2019.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. **Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come**, Educational Researcher, vol.33, 2004, pp.14-26, 2004.

KINALSKI DDF, Paula CC, Padoin SMM, Neves ET, Kleinubing RE, Cortes LF. Focus group on qualitative research: experience report. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2017; 70(2):424-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Ideilton Alves Freire. FREIRE Tayná de Santana Leal, VIEIRA, André Ricardo Lucas. Inclusão educacional de pessoas com deficiência e a mediação escolar: o perfil e a formação dos profissionais de apoio que atuam na rede municipal de Jacobina-Ba. **Anais IV CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

LOPES, M. M; MENDES, E. G. 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: 27 ago. 2022.

LOPES. Mariana Morais. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 169f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

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

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MATTOS, N. M. de. (2017). A política de educação especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 6(1), 37–43. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v6i1.1111>.

MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado) da Universidade do Estado da Bahia. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.

MEDINA, Eugenia U; PAILAQUILÉN, René M. B. A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. [Internet]. jul-ago 2010 [acesso em: 01.11.2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/PdJfcM7BSbTYMTkzjxKnt3G/?format=pdf&lang=pt>

MENDES, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In S. L. Victor, A. B. Vieira, & I. M. Oliveira (Eds.), **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** (pp. 60-83). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão educacional no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, C. A. L. Salas de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349- 366.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; BRANCO, Ana Paula Cantarelli. **Contextos de influência da política de Educação Especial no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 145 p. 16 x 23 cm.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 125p. 16 x 23 cm.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSCHE, M.D. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Vol. 11 – n. 3 – p. 255-265 / set-dez 2011.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, 27(82): 92-108. 2010.

NETO, Eloi Alexandre Pereira; MOURA, Simone Moreira. Papel do Professor de Apoio permanente para alunos com necessidades educativas especiais: reflexões sobre as políticas públicas e suas ações educativas nas salas de ensino regular. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, SP, p.560-578, 2012.

OLIVEIRA, Dayane Rocha de. ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Serviços de apoio: o atendimento educacional especializado e as salas de recursos na concepção inclusiva. **Anais do Sciencult**. Ética e responsabilidade Social. v. 1, n. 3, 2010. ISSN ELETRÔNICO: 2175-8719

OLIVEIRA, Fabiano Luci de. **Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica**: vantagens e desafios. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 2, p. 133-143, mai/ago 2015.

OLIVEIRA, R.. A nova qualificação do trabalhador no velho discurso da qualidade da educação. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 15, n.1/3, p. 105-124, 1997.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação N.º 02/03. Curitiba, 2003.

PARANHOS, Ranulfo. FILHO, D. B. F; ROCHA, E. C da; JÚNIOR, J. A da S; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221>

PIMENTEL, S. C. “Formação de professores para a inclusão: saberes necessários”. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, S. C.; PAZ, L. M. da; PINHEIRO, A. P. R. Relatório da pesquisa “As Necessidades Educacionais Especiais no Vale do Jiquiriçá: perfil e atendimento na perspectiva inclusiva”. Amargosa: [s.n.], 2008.

PIMENTEL, Susana Couto; MOREIRA, Mikaely Almeida. inclusão educacional nas políticas municipais: uma análise de normativos de Feira de Santana. Dossiê - Diversidade, diferença e educação inclusiva conceitos, políticas e práticas. **Revista Diálogos e Diversidade**, Jacobina - Bahia - Brasil, v. 1, n. e12682, p. 01-13, 2021.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão educacional**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2.ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PORTALETTE, Vania Fernanda Gulart. **Profissional de apoio**: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2019.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **Internacional Journal of Qualit in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996 apud GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

POWELL, Richard; SINGLE, Helen. Focus groups. **Internacional Journal of Qualit in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Carolina Carvão. **Mediação escolar e a regulamentação da profissão no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Gestão do Trabalho para a Qualidade do Ambiente Construído) Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 1565/2012**. Secretaria Municipal de Educação. Criação do quadro permanente do poder executivo do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de agente de apoio á educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 12 de nov.2012 p.4.  
ROMERO, Priscila. **O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SALE, JE, Lohfeld LH, Brazil K. 2002. **Revisiting the quantitative-qualitative debate: implications for mixedmethods research**. Qual. Quant. 36:43–53.

SANTOS, Felicia Maria Pereira dos. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2020.

SCHIAVON, S. H. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica**. 2015. 95 f. 149 Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, Lucineide Oliveira. **Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA**. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, Bahia, 2018.

SILVA, Flávia Junqueira da. **O professor de apoio: reflexões e desdobramento das políticas de inclusão na educação especial**. (org) Flávia Junqueira da Silva; Lázara Cristina da Silva. 1. Ed. - Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Tatiane Salles da. **Estudo sobre a formação e a atuação dos profissionais de apoio escolar na educação infantil no município de Santa Luzia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2019.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira. **Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**, 2017. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SMALL, M. L. How to conduct a mixed methods study: Recent trends in rapidly growing literature. **Annual Review Sociology**, 37:57–86, 2011.

SMELTER, R. W.; RASCH, B.W.; YUDEWITZ, G.J. Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again. **Phi Delta Kappan**, v. 76, n.1, p. 35-38 Sep. 1994.

TARTUCI, Dulcécia; SILVA, Márcia Rodrigues; FREITAS, Adriana de Oliveira. A formação dos professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio á inclusão em Goiás: uma análise da legislação. **I Simpósio Internacional de Estudos sobre a deficiência**, USP, São Paulo, 2013.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C.(Eds.) *The Sage Handbook of Mixed Methods Research in Social & Behavioral Research*, London, Sage , 2003.

THOMA, Adriana da Silva, HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. **A judicialização da inclusão: O governo pela lei**. Cadernos CEDES [online]. 2021, v. 41, n. 114 [Acessado 18 novembro 2022], pp. 87-98. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC223564>>. Epub 29 Mar 2021. ISSN 1678-7110.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. 1990b.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** - /Pesquisa Nacional UNESC, - São Paulo: Moderna, 2004.

VARGAS, Thamyres B. T; RODRIGUES, Maria G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230084>

VASCONCELLOS, Isabela Meirelles Martins. DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Anais V CEDUCE...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42646>>. Acesso em: 26/04/2022.

VICENTE, Bruna Ticiane; BEZERRA, Giovani Ferreira. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set/dez. 2017.

XAVIER, S. A. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019, 156f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38606>. Acesso em: 13 set. 2022.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

ATIVIDADE	2021.1	2021.2	2022.1	2022.2
Integralização curricular: Cumprimento dos créditos.	X	X		
Elaboração dos instrumentos de pesquisa: metodologia e instrumentos de coleta.	X	X		
Atividades no <i>lôcus</i> de pesquisa/pesquisa e ações em campo.			X	X
Revisão Sistemática		X	X	
Análise documental	X	X		
Submissão do Projeto ao CEP		X		
Tabulação e análise de dados de campo.			X	X
Qualificação.		X		
Escrita da primeira versão para análise do orientador.			X	
Envio do relatório final ao CEP/UFRB				X
Defesa da Dissertação do Mestrado.				X
Entrega do Trabalho final				X

## APÊNDICE B

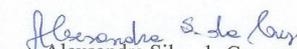


PREFEITURA MUNICIPAL DE JACOBINA – BAHIA  
CNPJ Nº 14.197.586/0001-30  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
CNPJ Nº 29.967.729/0001-13  
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO  
Lei Municipal Nº 681, de 07 de outubro de 2004

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal da Educação e Cultura, autoriza o pesquisador Ideilton Alves Freire Leal, Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a desenvolver neste município o projeto de pesquisa intitulado “**Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador no processo de inclusão educacional na rede municipal de Jacobina – BA**”, sob orientação da Prof.(a). Dra. Susana Couto Pimentel. O estudo será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a resolução CNS 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS).

Jacobina, 07 de março de 2022

  
Alexandra Silva da Cruz

Secretária Municipal da Educação e Cultura

**Alexandra Silva da Cruz**  
Sec. Mun. de Educação e Cultura  
Dec. Mun. nº 005/21

## APÊNDICE C

## CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezado (a) profissional de apoio escolar/mediador (a),

Convidamos o(a) senhor(a) para participar da Pesquisa intitulada “Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador no processo de inclusão educacional na rede municipal de Jacobina – BA”.

O objetivo desta pesquisa é analisar a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA. A referida pesquisa será realizada com utilização de questionário *On-line* aplicado a mediadores(as) escolares que atuam na rede municipal, com questões que versam sobre aspectos que envolvem perfil social e acadêmico, bem como as atividades profissionais realizadas no ambiente de trabalho.

Sua participação é voluntária e, caso concorde em participar, acesse o link a seguir 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.**

Antecipadamente agradecemos sua disponibilidade de participação e reafirmamos que a mesma irá colaborar na escrita de uma minuta de resolução, com vistas a subsidiar a organização da rede de apoio para a inclusão escolar no âmbito da rede municipal de Jacobina.

Atenciosamente,

Ideilton Alves Freire Leal

## APÊNDICE D

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E**  
**DIVERSIDADE**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 510/2016 DO  
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

A pesquisa intitulada “*Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador no processo de inclusão educacional na rede municipal de Jacobina – BA*” é realizada por Ideilton Alves Freire Leal, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Couto Pimentel.

O objetivo do estudo é analisar a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA, com vistas a elaborar um caderno de orientações para subsidiar a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador da rede municipal de Jacobina.

O(a) Senhor (a) está sendo convidado (a) por ser ou ter sido profissional de apoio escolar do sistema municipal de ensino da cidade de Jacobina/BA (cidade onde o estudo será realizado). **Sua participação nessa pesquisa é voluntária, não obrigatória**, e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela, sendo o pesquisador responsável pelo orçamento da pesquisa.

Nesse primeiro momento, você está sendo convidado a responder um questionário Online com questões que versam sobre diversos aspectos que envolvem o seu perfil social e acadêmico, bem como as atividades profissionais realizada por você em seu ambiente de trabalho; posteriormente poderá ser convidado a participar de um grupo focal no formato remoto, juntamente com os outros profissionais de apoio escolar (PAE) que compõe a rede municipal de Educação. Os encontros serão agendados posteriormente pelo pesquisador responsável pela pesquisa. Esclareço que todos os encontros contarão com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes do grupo e com a rede municipal de ensino. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes.

A sua participação na pesquisa poderá gerar estresse e desconforto em responder perguntas que envolvem a suas próprias ações, além da necessidade de disponibilização do seu tempo para participar do estudo; podendo gerar também constrangimento pelo fato de algumas questões ser de ordem pessoal e profissional. Com vista a minimizar tais riscos, o questionário será respondido online, com duração de cerca de 10 minutos, podendo ser deixado a questão

“sem resposta” quando não se sentir confortável para responder. Por ser uma pesquisa realizada em ambiente virtual, a sua participação pode resultar em quebra de sigilo, invasão de privacidade, exposição de dados, em função das limitações das tecnologias digitais utilizadas. Nesse sentido, destacamos que apesar de buscar todo rigor em resguardar o anonimato e sigilo das informações coletadas, apresentamos limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação.

Consideramos ainda que sua participação nessa pesquisa, auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da educação, sobretudo para inclusão educacional do público alvo da educação especial, uma vez que, a construção de novos conhecimentos pode possibilitar contribuições ao sistema municipal de educação de Jacobina-BA.

Qualquer dado que possa identificá-lo durante sua participação no estudo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro pelo pesquisador responsável, por cinco anos. O envio do questionário expressa a sua autorização em participar da pesquisa, porém, caso desistir, a qualquer momento, não sofrerá nenhum prejuízo. Caso envie o questionário On-line e mude de ideia, basta enviar um e-mail para o pesquisador (ideiltonalvesfreireleal@gmail.com), solicitando a exclusão de suas informações, assim sendo, o pesquisador responsável se compromete a dar ciência da sua desistência e retirar seus dados da pesquisa.

Ao sinalizar sua participação na pesquisa, será enviando uma cópia do Termo De Consentimento Livre Esclarecido e das respostas do seu questionário para seu E-mail, assim, sugerimos que o senhor (a) armazene uma cópia em seus arquivos pessoais, para sua segurança e transparência nas etapas de participação no estudo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis o (a) senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

**Pesquisador Responsável:** Ideilton Alves Freire Leal, Telefone: (74) 999825927 E-mail: ideiltonalvesfreireleal@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Rua Ruy Barbosa, nº 719, Centro (Prédio da Reitoria) Cruz das Almas – BA. CEP: 44380-000 Telefone: (75) 3621-6850 / WhatsApp: (75) 99969-0502, E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

## **CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa intitulada “Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador no processo de inclusão educacional na rede municipal de Jacobina – BA” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. O envio do questionário expressa a minha autorização em participar da pesquisa.

- Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**
- Não concordo em participar**

## APÊNDICE E

## QUESTIONÁRIO ONLINE – PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR/MEDIADOR

**Categoria 1 - Perfil social e acadêmico****1. Idade:**

- De 18 a 22 anos  
 De 23 a 27 anos  
 De 28 a 32 anos  
 De 33 a 37 anos  
 38 anos ou mais

**2. Sexo:**

- Feminino  
 Masculino

**3. Nível de escolaridade**

- Ensino Médio: completo  incompleto   
 Ensino Médio: magistério  
 Graduação: completo  incompleto  Curso: \_\_\_\_\_  
 Especialização: completo  incompleto  Curso: \_\_\_\_\_  
 Mestrado : completo  incompleto  Curso: \_\_\_\_\_  
 Doutorado: completo  incompleto  Curso: \_\_\_\_\_

**4. Se for estudante de Licenciatura, indique o curso. (Em caso afirmativo, responder questão 5 e 7)**

- Letras- português  
 Letras- Inglês  
 História  
 Geografia  
 Educação Física  
 Pedagogia  
 Outro \_\_\_\_\_

**5. Ano de Ingresso:**

- 2017  
 2018  
 2019  
 2020  
 2021  
 Outro \_\_\_\_\_

**6. Você já realizou algum curso de formação ou aperfeiçoamento na área de educação inclusiva com ênfase em educação especial?**

- Sim  
 Não

**7. Na sua graduação você já cursou algum componente curricular que aborda sobre a educação inclusiva/política de inclusão/educação especial?**

- Sim

Não

**8. Sua formação inicial fornece/forneceu subsídios para atuar como profissional de apoio escolar?**

Sim

Não

Em parte

**Categoria 2 – Atuação profissional**

**9. Qual das seguintes categorias você se enquadra?**

Estou atuando como profissional de apoio escolar na rede municipal de Jacobina

Já atuei como profissional de apoio escolar na rede municipal de Jacobina

Já atuei na condição de estagiário e estou atuando na condição de contratado como profissional de apoio escolar/Mediador na rede municipal de Jacobina.

**10. Qual foi/é o tipo de vínculo de trabalho com a secretaria Municipal de Educação?**

Concursado/a

Carteira assinada

Temporário/Substituto/ Designado

Estágio com remuneração

Voluntário

**11. Regime de trabalho durante seu contrato como profissional de apoio escolar:**

20 horas semanais

30 horas semanais

40 horas semanais

**12. Atua em qual(is) etapa(s) de ensino? (Pode marcar mais de uma opção)**

Educação infantil

Pré-escola

Ensino fundamental - anos iniciais

Ensino fundamental - anos finais

**13. A escola que você atua está situada:**

Zona urbana

Distrito

Zona rural (povoados)

**14. Qual o Tempo de duração do seu contrato como profissional de apoio escolar?**

Menos de 1 ano

1 ano

2 anos

3 anos

4 anos

6 anos

Acima de 6 anos

**15. Quais tipos de deficiência você trabalha ou já trabalhou como Profissional de apoio escolar?**

Deficiência Física

- Deficiência visual
- Cegueira
- Deficiência auditiva
- Surdez
- Surdo-Cegueira
- Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla
- Altas Habilidades/Superdotação
- Autismo
- Síndrome de Rett
- Síndrome de Asperger
- Transtorno desintegrativo da infância (psicoses)
- Transtorno invasivo sem especificação
- Desconheço a classificação
- outro \_\_\_\_\_

**16. Qual o seu nível de conhecimento sobre a deficiência do aluno que você atende:**

- Não conheço
- Conheço pouco
- Conheço muito bem
- Estou procurando conhecer a partir da minha atuação como Profissional de Apoio Escolar

**17. Com relação ao exercício de suas atividades como PAE você se considera:**

- Muito preparado
- Pouco preparado
- Despreparado

**18. Durante o contrato como PAE você recebeu ou recebe alguma orientação da secretaria da educação?**

- Sim
- Não
- Em parte

**19. Considerando sua atuação como Profissional de apoio escolar, quais desafios você encontra no ambiente escolar para a efetivação da inclusão escolar?**

- Falta de diálogo com a equipe escolar (professor da sala de aula comum, professor de AEE, coordenador, Coordenação pedagógica, direção)
- Falta de formação continuada
- Precarização do trabalho do Profissional de apoio escolar
- Falta de experiência em sala de aula
- Falta de momentos de diálogos com a família
- Não compreender seu papel no processo de inclusão escolar
- Falta de clareza nas atribuições que são delegadas ao profissional de apoio escolar
- Não compreender as necessidades do estudante
- Atender mais de um aluno na mesma/o sala/turno
- Outro \_\_\_\_\_

**20. No que diz respeito a sua remuneração, você está:**

- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito

**21. Qual/is o/os elemento/s mais importante você considera para a melhoria da qualidade do trabalho do PAE: (pode marcar mais de uma alternativa)**

- Realização de concurso público
- Receber uma remuneração salarial melhor
- Receber capacitação para exercer sua função
- Contar com maior apoio técnico na realização das atividades
- Fomentar o trabalho colaborativo do espaço escolar
- Outro: \_\_\_\_\_

**22. Você considera o trabalho como profissional de apoio escolar como:**

- Excelente
- Satisfatório
- Ruim
- Precarizado

**23. No que se refere a sua relação com o professor da sala de aula comum, você considera:**

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

**24. O que levou a você a atuar como profissional de apoio escolar?**

- Exercer atividade remunerada
- Uma possibilidade de crescimento profissional
- Primeira experiência profissional
- Necessidade de emprego para se manter financeiramente
- Outro \_\_\_\_\_

**25. você considera que sua atuação está mais voltada a:**

- Práticas do cuidado
- apoio pedagógico
- Práticas de cuidado e apoio pedagógico

**26. você conhece a legislação municipal de Jacobina que rege o trabalho do profissional de apoio Escolar/Mediador na sala de aula?**

- Sim
- Não

**27. Dentre as atividades pontuadas abaixo, sinalize as que você realiza como PAE:**

- Participa em conjunto com educador, da execução e da avaliação das atividades;
- Acolhe os alunos no horário de entrada e de entrega dos mesmos ao responsável no horário da saída;
- Inteira-se da proposta da rede municipal de educação de Jacobina;
- Participa ativamente, no processo de adaptação dos alunos no ambiente escolar;

- [ ] Conhece o processo de desenvolvimento do aluno, mantendo-se atualizado, através de leitura, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outras congêneres;
- [ ] Auxilia o educador quanto a observação de registro e avaliação do comportamento e do desenvolvimento do aluno;
- [ ] Participa juntamente com o educador das reuniões com pais e responsáveis;
- [ ] Estimula e orienta os alunos na aquisição de hábitos de higiene, alimentação e locomoção;
- [ ] Acompanha o recreio dirigido dos alunos;
- [ ] Registra no diário de classe, o desenvolvimento dos alunos com deficiência, a cada unidade, assim como participa de encontros que são orientados pela equipe do setor de educação especial em horários alternados a serem definidos;
- [ ] Atua no ambiente escolar, dentro da sala e demais dependências da escola, e também nos passeios extras (fora da escola) que ocorre dentro do horário de mediação;
- [ ] É assíduo e pontual, respeita os horários, as regras e normas da instituição escolar onde faz mediação;
- [ ] Presta apoio aos professores em sala de aula com ajuda nas atividades e trabalhos de adaptação;
- [ ] Adapta as atividades de acordo com as necessidades individuais do estudante;
- [ ] Apoia individualmente e efetivamente, adotando ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social do educando de acordo com a meta de inclusão plena;

## APÊNDICE F

**MINUTA DE RESOLUÇÃO**

Define diretrizes operacionais para os serviços dos profissionais de apoio escolar no âmbito do sistema Municipal de Educação de Jacobina-BA.

**O Presidente do Conselho Municipal de Educação**, no uso de suas atribuições legais e considerando:

o disposto no artigo 58, § 1º da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica observados os preceitos dos artigos 8º, 12º, e 17º sobre os Serviços de apoio pedagógico especializado;

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008;

o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que 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;

a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado;

a Nota técnica nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB que trata sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, e determina a organização e oferta desse serviço na sala de aula regular;

o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, dentre as quais a adoção de medidas de apoio individualizados;

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, observados os preceitos do art. 2º sobre o direito a acompanhante especializado;

a orientação presente na Nota Técnica Nº 123/2013/MEC/SECADI/DPEE, sobre a necessidade de outros profissionais além do regente da classe para viabilizar a relação ensino aprendizagem;

a Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, observado o que está disposto na meta 4, estratégia 4.13) que prevê a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

a Lei Federal 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), observados os preceitos dos artigos 3º e 28 que trata sobre a oferta do profissional de apoio escolar;

as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia, observando o que dispõe sobre a organização institucional das redes de apoio para a inclusão escolar e sobre a presença de servidores com funções e atribuições peculiares para atender às especificidades dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

a Lei municipal nº 1.333 de 16 de setembro de /2015, meta 1, estratégia 21 que prevê a garantia do atendimento das crianças com necessidades especiais nas instituições de educação infantil, com profissional específico, para atender esta demanda;

o regimento Interno das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Jacobina, em seu artigo 6º, que dispõe sobre a rede de apoio a inclusão.

o Decreto nº 433, de 23 de dezembro de 2020, que homologa o Parecer nº 008/2020 do Conselho Municipal de Educação de Jacobina-Bahia, sobre o referencial curricular de Jacobina (RCJ).

a Lei Municipal nº 1.542 de 20 de novembro de 2018, que cria cargos públicos para profissional de apoio escolar – mediador, profissional de apoio escolar- intérprete de libras, profissional de apoio escolar – tradutor de Braille, profissional de apoio escolar – cuidador e a alteração do plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Jacobina-BA, Lei nº 1.210 de 27/12/2013, para acrescentar os cargos previstos;

## **RESOLVE:**

**Art. 1º** A educação inclusiva, no âmbito do sistema municipal de educação, contará com uma equipe de profissionais especializados que atuarão, de modo articulado, com vistas a favorecer as ações inclusivas desenvolvidas nas escolas, desconstruindo barreiras que comprometem o efetivo processo de aprendizagem.

**Art. 2º** Comporão a equipe de profissionais especializados:

- I. O professor do Atendimento Educacional Especializado que atua na Sala de Recursos Multifuncionais;
- II. O professor Mediador;
- III. O Cuidador Escolar;
- IV. O profissional Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais ou Guia Intérprete;
- V. O Brailista.

**Art. 3º** Do perfil da equipe de profissionais especializados:

- I. O Professor do Atendimento Educacional Especializado, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais deve comprovar: habilitação em nível superior em curso de

Pedagogia (Licenciatura Plena); Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Atendimento Educacional Especializado; curso(s) de aperfeiçoamento na área de Educação Especial; o mínimo de dois anos de experiência no segmento da Educação Especial; disponibilidade para atuar por 20, 30 ou 40 h/s de acordo com a demanda especificada em seu regime de trabalho.

- II. O Professor Mediador deve comprovar: habilitação em nível superior em curso de Pedagogia ou em Educação Inclusiva (Licenciatura Plena); Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Educação Especial; experiência no segmento da Educação Especial; disponibilidade para atuar por 20, 30 ou 40 h/s de acordo com a demanda especificada em seu regime de trabalho.
- III. O Cuidador Escolar deve comprovar: formação no Ensino Médio completo; curso de aperfeiçoamento em apoio escolar (voltado para o atendimento a pessoas com deficiência), com carga horária mínima de 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou por secretarias de Educação.
- IV. O Profissional Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais ou Guia Intérprete deve comprovar: habilitação em nível superior (Licenciatura Plena) em qualquer área; Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em tradução e interpretação de Libras e certificado de proficiência em tradução e interpretação de Libras-PROLIBRAS, promovido pelo MEC ou por instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC.
- V. O Brailista deve comprovar: habilitação em nível superior (Licenciatura Plena) em qualquer área; Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Educação Especial com ênfase Deficiência Visual/Braille ou Especialização em Braille, ou curso de aperfeiçoamento em Braille, com carga horária mínima de 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou por organizações de sociedade civil representativa da comunidade de pessoas com deficiência visual ou promovido por secretarias de Educação.

**Art. 4º** Das atribuições da equipe de profissionais especializados:

§1º Constituem-se atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado que atua na Sala de Recursos Multifuncionais.

- I. Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o Atendimento Educacional Especializado dos alunos Público-alvo da Educação Especial;
- II. Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- III. Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- IV. Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- V. Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- VI. Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares a partir da realização

- de ciclos de estudos, encontros pedagógicos, reuniões e orientações aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas;
- VII. Identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias didático-metodológicas, junto a equipe pedagógica, considerando as necessidades específicas dos estudantes;
  - VIII. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado com interlocução do professor da sala de aula regular e do professor mediador, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
  - IX. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
  - X. Estabelecer parcerias em áreas intersetoriais (Educação, Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Ministério Público, Núcleo de Apoio Psicopedagógico, APAE, Universidade do Estado da Bahia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA e instituições particulares de ensino superior), através do segmento da Educação Especial, com vistas a elaboração de estratégias e a disponibilização de recursos de acessibilidade;
  - XI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
  - XII. Dar conhecimento à família da proposta do AEE, bem como do desempenho acadêmico do discente acompanhado;
  - XIII. Ensinar a usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia na educação;
  - XIV. Atuar em parceria com os professores da sala de aula regular, professor mediador, coordenação pedagógica, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares;
  - XV. Promover formação parental a fim de orientar as famílias nas atividades específicas dos alunos;
  - XVI. Participar dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e das atividades da formação continuada organizadas pela escola e/ou Secretaria Municipal da Educação e Cultura.

§2º Constituem-se atribuições do professor Mediador:

- I. Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a seleção de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno Público-alvo da Educação Especial ao currículo e a sua interação no grupo;
- II. Exercer a docência compartilhada com o professor da classe comum com vistas a dinamizar o processo de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, sem assumir sozinho a responsabilidade com os estudantes Público-alvo da Educação Especial;
- III. Organizar, em conjunto com o professor da classe comum, coordenador pedagógico e professor de AEE, as atividades de sala de aula, de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive àqueles que são público-alvo da Educação Especial;
- IV. Preparar material específico para uso dos estudantes PAEE em sala de aula, com o objetivo de proporcionar acessibilidade aos conteúdos e desenvolvimento da aprendizagem;

- V. Identificar, em parceria com o professor do AEE, o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- VI. Participar de AC com professores da classe comum e do Conselho de Classe da turma que acompanha, emitindo parecer sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desempenho.
- VII. Planejar, de modo colaborativo com o professor da sala de aula comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado, os objetivos individuais de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial;
- VIII. Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- IX. Participar, em conjunto com o professor da sala de aula comum e do coordenador pedagógico, do planejamento de atividade e avaliações do aluno Público-alvo da Educação Especial.
- X. Conhecer o processo de desenvolvimento do aluno, mantendo-se atualizado, através de leitura, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outras formas congêneres;
- XI. Participar, juntamente com o professor da sala de aula comum, professor do AEE, cuidador escolar e coordenação pedagógica das reuniões com pais e responsáveis;
- XII. Auxiliar o professor da sala de aula comum a registrar no diário de classe, o desenvolvimento dos alunos Público-alvo da Educação Especial, a cada unidade, assim como participar de encontros orientados pela equipe do setor de educação especial em horários alternados a serem definidos;
- XIII. Apoiar os professores e cuidador escolar a organizar ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social do educando de acordo com a meta de inclusão plena;
- XIV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.

### §3º Constituem-se atribuições do Cuidador Escolar

- I. Prestar apoio aos professores em sala de aula com ajuda na execução de atividades com os alunos Público-alvo da educação especial.
- II. Participar ativamente do processo de adaptação dos alunos no ambiente escolar;
- III. Cuidar, estimular, e orientar os alunos na aquisição de hábitos de higiene, alimentação, locomoção, compreendido como atividades da vida diária, e de vida prática.
- IV. Acompanhar o recreio dirigido dos alunos;
- V. Atuar no ambiente escolar, dentro da sala e demais dependências da escola, e também nos passeios extras (fora da escola) que ocorrerem nos dias letivos.
- VI. Auxiliar os alunos que não apresentam autonomia motora.

**Art. 6º** O Profissional Tradutor/Intérprete de Libras e o Guia-Intérprete para alunos surdocegos seguirão regulamentação própria da profissão, conforme legislação vigente.

**Art. 7º** O Brailista seguirá regulamentação própria da profissão, conforme legislação municipal vigente.

**Art. 8º** A designação de profissionais de apoio escolar para acompanhamento do estudante público-alvo da Educação Especial deverá ser feita a partir de uma avaliação biopsicossocial do estudante a ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, incluindo os profissionais que atuam na unidade escolar, devendo ser ouvida, necessariamente, a família e o próprio estudante, sempre que possível.

Parágrafo Único: A avaliação biopsicossocial deverá considerar:

- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - A limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação.

**Art. 9º** O Cuidador escolar poderá acompanhar até dois estudantes na mesma turma por turno de trabalho.

Parágrafo Único: A assistência de que trata o caput deste artigo poderá ser, gradativamente, retirada nos casos de conquista de autonomia pelo estudante.

**Art. 10** O professor mediador poderá assistir até dois estudantes numa mesma classe ou de 1 (um) a 04 (quatro) estudantes em classes distintas da mesma escola, por turno de trabalho.

§1º A assistência em classes distintas caracteriza-se itinerância e será passível de realização quando os estudantes envolvidos apresentarem autonomia suficiente e não apresentarem déficits que exijam acompanhamento e assistência sistemática e individualizada.

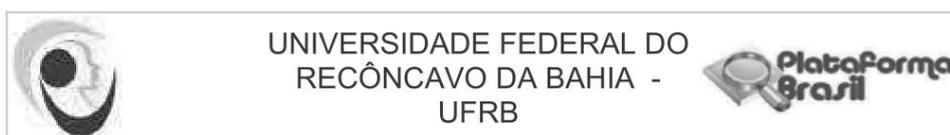
§2º A presença do professor mediador não exclui a atuação do cuidador escolar, entretanto deverá ser avaliado individualmente qual a melhor estratégia de apoio especializado requerida para o estudante Público-alvo da Educação Especial.

**Art. 11** Caberá a Secretaria Municipal de Educação promover o acompanhamento e a formação continuada dos profissionais especializados que atuam nas escolas da rede municipal com vistas ao aperfeiçoamento dos serviços prestados.

## ANEXOS

## ANEXO A

## PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador no processo de inclusão educacional na rede municipal de Jacobina - Ba

**Pesquisador:** Ideilton Alves Freire Leal

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 57118022.7.0000.0056

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.410.134

## Apresentação do Projeto:

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1890480.pdf, de 04/05/2022).

## 1. RESUMO

"Os marcos internacionais de educação para todos e de inclusão constituem-se como importantes referências na reformulação do sistema educacional brasileiro que, a partir da Lei 9.394/96, passa a garantir o direito à educação básica a todos e o atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da educação especial. A operacionalização desse direito fez emergir a necessidade de ampliação da rede de apoio à inclusão no espaço da escola, surgindo, assim, a figura do profissional de apoio escolar. Nesse sentido, o objetivo geral delineado para esta investigação é analisar a atuação dos profissionais de apoio escolar/mediador na política de inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de educação em Jacobina-BA. Para alcance desse intento foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) caracterizar o perfil dos profissionais de apoio escolar/mediador na rede municipal de Jacobina; (2) identificar as atividades desenvolvidas e os desafios vivenciados pelos profissionais de apoio escolar/mediador; (3) analisar como a interação entre os profissionais de apoio escolar/mediador e o professor da sala comum na rede municipal de Jacobina, influenciam no exercício profissional do mediador; (4)

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.410.134

notificação via plataforma brasil, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, item XI.2, letra d.

O modelo dos relatórios encontra-se na página:  
[https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo\\_relatorio\\_parcial\\_ou\\_final.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcial_ou_final.pdf)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1890480.pdf	04/05/2022 10:47:10		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA2.docx	04/05/2022 10:45:41	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T.pdf	25/04/2022 22:51:22	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Outros	T2.pdf	25/04/2022 22:40:36	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Outros	B.pdf	25/04/2022 22:38:46	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Cronograma	A.pdf	25/04/2022 22:37:03	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	P.pdf	25/04/2022 22:36:09	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Declaração de Pesquisadores	v.pdf	11/03/2022 00:00:58	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	X.pdf	08/03/2022 01:26:14	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Outros	E.pdf	12/02/2022 00:38:20	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Outros	D.pdf	12/02/2022 00:37:40	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	12/02/2022 00:22:38	Ideilton Alves Freire Leal	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.410.134

CRUZ DAS ALMAS, 16 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**RAMAYANA E SILVA COSTA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710  
**Bairro:** Centro **CEP:** 44.380-000  
**UF:** BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS  
**Telefone:** (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br