

# NOS TRABALHOS ACADÊMICOS, O QUE SE FALA, QUANDO SE FALA DO PROFISSIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

## *IN ACADEMIC WORK, WHAT IS TALKED ABOUT WHEN WE TALK ABOUT PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONALS IN SPECIAL EDUCATION?*

*Isabel Matos NUNES*

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

 <https://orcid.org/0000-0001-9127-6384> |  [isabel.nunes@ufes.br](mailto:isabel.nunes@ufes.br)

*Márcia Alessandra de Souza FERNANDES*

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (Sedu) e da Rede Municipal de São Mateus-ES.

 <https://orcid.org/0000-0001-6280-7991> |  [marcialessandra.sou@gmail.com](mailto:marcialessandra.sou@gmail.com)

NUNES, Isabel Matos; FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. *Nos trabalhos acadêmicos, o que se fala, quando se fala do profissional de apoio pedagógico da Educação Especial?* Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 1, e0240006, 2024.

**Resumo:** Um dos impactos mais evidentes da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é o crescente número de profissionais vinculados à Educação Especial que adentraram a escola regular. Ao considerar esse contexto, surge a questão: o que se fala, quando se fala do profissional de apoio pedagógico, que atua junto ao estudante da educação especial, na sala de aula comum? Assim, apresenta-se o resultado de uma busca sistematizada realizada no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de identificar como a temática que envolve esse profissional é contemplada nos trabalhos acadêmicos. A organização da busca amparou-se na metodologia de revisão de literatura sistematizada, com abordagem qualitativa. As reflexões realizadas a partir de 6 textos selecionados suscitam outras perguntas, e a impressão de que ao se falar desse profissional discute-se sobre os muitos processos e práticas pedagógicas que demarcam avanços, recuos e possibilidades da modalidade. No entanto, pouco ou quase nada se fala do profissional e das suas condições de trabalho e emprego, evidenciando um vasto campo de pesquisa ainda a ser cultivado.

**Palavras-Chave:** Profissional de Apoio Pedagógico. Trabalho Docente na Educação Especial. Professor de Educação Especial.

**Abstract:** One of the most obvious impacts of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (Brasil, 2008) is the growing number of Special Education professionals who entered regular schools. When considering this context, the question arises: what is said when talking about the pedagogical support professional who works with the special education student in the common classroom? This text presents the result of a systematic search carried out in the Bank of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), with the objective of identifying how the theme that involves this professional is contemplated in academic works. The organization of the search was based on the literature review methodology, with a qualitative approach. The reflections carried out from the selected texts raise other questions and the “almost certainty” that when talking about this special education professional, many processes and pedagogical practices are discussed that demarcate advances, setbacks, consensus and possibilities of the modality, however, little or nothing is said about the professional and his working and employment conditions, showing a vast field of research still to be cultivated.

**Keywords:** Pedagogical Support Professional. Teaching Work in Special Education. Working Condition. Special Education Teacher.

 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240006>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

## **NOS TRABALHOS ACADÊMICOS, O QUE SE FALA, QUANDO SE FALA DO PROFISSIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

### *IN ACADEMIC WORK, WHAT IS TALKED ABOUT WHEN WE TALK ABOUT PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONALS IN SPECIAL EDUCATION?*

*Isabel Matos NUNES<sup>1</sup>*

*Márcia Alessandra de Souza FERNANDES<sup>2</sup>*

**Resumo:** Um dos impactos mais evidentes da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é o crescente número de profissionais vinculados à Educação Especial que adentraram a escola regular. Ao considerar esse contexto, surge a questão: o que se fala, quando se fala do profissional de apoio pedagógico, que atua junto ao estudante da educação especial, na sala de aula comum? Assim, apresenta-se o resultado de uma busca sistematizada realizada no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de identificar como a temática que envolve esse profissional é contemplada nos trabalhos acadêmicos. A organização da busca amparou-se na metodologia de revisão de literatura sistematizada, com abordagem qualitativa. As reflexões realizadas a partir de 6 textos selecionados suscitam outras perguntas, e a impressão de que ao se falar desse profissional discute-se sobre os muitos processos e práticas pedagógicas que demarcam avanços, recuos e possibilidades da modalidade. No entanto, pouco ou quase nada se fala do profissional e das suas condições de trabalho e emprego, evidenciando um vasto campo de pesquisa ainda a ser cultivado.

**Palavras-Chave:** Profissional de Apoio Pedagógico. Trabalho Docente na Educação Especial. Professor de Educação Especial.

**Abstract:** One of the most obvious impacts of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (Brasil, 2008) is the growing number of Special Education professionals who entered regular schools. When considering this context, the question arises: what is said when talking about the pedagogical support professional who works with the special education student in the common classroom? This text presents the result of a systematic search carried out in the Bank of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), with the objective of identifying how the theme that involves this professional is contemplated in academic works. The organization of the search was based on the literature review methodology, with a qualitative approach. The reflections

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: isabel.nunes@ufes.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9127-6384>

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (Sedu) e da Rede Municipal de São Mateus-ES. E-mail: marciaalessandra.sou@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6280-7991>.

carried out from the selected texts raise other questions and the “almost certainty” that when talking about this special education professional, many processes and pedagogical practices are discussed that demarcate advances, setbacks, consensus and possibilities of the modality, however, little or nothing is said about the professional and his working and employment conditions, showing a vast field of research still to be cultivated.

**Keywords:** Pedagogical Support Professional. Teaching Work in Special Education. Working Condition. Special Education Teacher.

## QUESTÕES INICIAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), implementada no país, vem, ao longo de mais de uma década, provocando transformações nas escolas brasileiras. Um de seus impactos mais evidentes é o crescente número de estudantes público da Educação Especial que adentrou as escolas comuns. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), em 2009, o Brasil contava com 252.687 matrículas em escolas especializadas e classes especiais e 387.031 em escolas comuns. Dez anos depois, em 2019, o número de matrículas nas instituições especializadas caiu para 160.162 e, na escola comum, quase triplicou, chegando a 1.090.805 matrículas.

A ampliação do acesso implicou, entre outros aspectos, no surgimento de diferentes dispositivos e serviços para garantir permanência e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, nas escolas de Educação Básica. Sob os efeitos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), adentraram nas escolas comuns diferentes profissionais para “[...] garantir os serviços de apoio especializado 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” (Brasil, 2011, Art. 2º).

As transformações ocorridas, na escola, em virtude da ampliação de acesso dos estudantes com demandas específicas, provocaram o aumento do quadro de profissionais da área pedagógica. Nesse texto, refletimos como a chegada dos novos profissionais tem proporcionado às administrações locais a criação de nomenclaturas e atribuições variadas para esses novos profissionais.

Especificamente, referimo-nos ao profissional de apoio pedagógico da educação especial, definido na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, Art. 3º, XIII), como

[...] 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 (grifo nosso).

Sobre esse profissional, quando consideradas as poucas experiências nos sistemas de ensino do país, é possível perceber um desenho muito desigual, distorcido e indefinido (Lopes, 2018). A partir de busca sistematizada, realizada no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que procurou localizar artigos e compreender sobre como a temática acerca desse profissional figura nos textos acadêmicos, destacamos alguns exemplos de termos utilizados pelos sistemas educacionais, sendo eles: profissional de apoio pedagógico, bidocente, corregente, professor colaborador, segundo professor de turma e professor auxiliar. Além desses, o estagiário também comparece à lista.

O texto está organizado em cinco seções: na primeira, trazemos uma breve análise sobre como os sistemas de educação se articulam com as discussões acerca do profissional de apoio pedagógico da educação especial; na segunda seção, detalhamos sobre o percurso metodológico trilhado na busca dos trabalhos; na terceira, com o subtítulo “O que foi encontrado”, apresentamos o foco de nossa discussão a partir das pesquisas encontradas e, na quarta seção, a síntese do que abstraímos dos trabalhos. Por último, nas considerações finais, destacamos algumas reflexões relacionadas às questões que nos mobilizaram na realização deste trabalho e a necessidade de estudos que conjuguem educação especial na perspectiva da inclusão escolar e o profissional de apoio pedagógico.

## **OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E OS PROFISSIONAIS DE APOIO PEDAGÓGICO**

Os sistemas de educação inserem-se na arquitetura da política nacional de educação como resultantes do novo formato federativo assumido pelo País a partir da Constituição de 1988, que, ao redistribuir competências e prioridades de atuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, formalizou a inclusão destes últimos como entes federados (Araújo, 2013). Como os demais entes, o Município passa a ter a possibilidade de estabelecer seu próprio sistema de educação, ou de compor com o Estado um sistema único, ou, ainda, de se manter integrado ao sistema estadual.

Para Sarmiento (2005), entre as opções que o município tem com relação à instituição do seu sistema, existe forte tendência para se reforçar a descentralização do ensino, que representa resistência às políticas centralizadoras e movimento de afirmação da autonomia local. A autora considera que os municípios que alcançaram maior avanço, no que concerne à autonomia sobre seus processos educacionais, estão organizando seus sistemas e definindo propostas de educação para suas redes, tendo como diferencial a participação da comunidade local. Ao optar pela criação do seu sistema, o município assume a responsabilidade pedagógica, administrativa e política da educação local (*idem*, 2005).

Nessas condições, os municípios passam a assumir, além da execução, áreas de planejamento e elaboração da política educacional. Este processo oportuniza amadurecimento e, como tal, sofre as interferências e vicissitudes da política local. No Brasil, são 26 sistemas estaduais, um distrital e o total de 5.570 municípios (Ibge, 2020), que podem optar por estabelecer seus sistemas<sup>3</sup>. Estes números representam possibilidades de construção da política educacional no âmbito local, ainda que existam os limites estabelecidos pela Legislação nacional. Um exemplo disso encontra-se no texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, quando preconiza que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 17).

Conforme excerto, o texto da política nacional de Educação Especial não direciona sobre o profissional de apoio pedagógico, além do fato de não ser clara sobre onde, como e o que faz esse profissional. Tudo isso favorece para o surgimento de experiências diversas. Infere-se que “entre outras” atividades que exijam “auxílio constante no cotidiano escolar”, encontra-se a função do profissional de apoio pedagógico.

Os indicativos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) definem que se um sistema de Educação conseguir reunir condições arquitetônicas, de participação política, ações intersetoriais de proteção, cuidado e ação pedagógica, conseguirá efetivar a garantia do acesso, permanência e aprendizagem do estudante da educação especial. Garcia pondera que “[...] a premissa do acesso e permanência no sistema de ensino não tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional quando o foco de análise é a educação básica” (2013, p. 104). Nessa perspectiva, a construção da escola inclusiva está associada também à constituição do Sistema Nacional de Educação capaz de articular unidade e diversidade, com vistas a superar a fragmentação e a desarticulação das ações educacionais no território brasileiro.

Especificamente sobre o profissional de apoio pedagógico da educação especial, quanto mais tenta-se entender a sua função, atribuição e atuação, mais questões são apresentadas. Considerando os limites deste texto, destacam-se as perguntas que versam, principalmente, sobre a vida trabalhista desse profissional, tais como: Ele é professor? Quais são suas atribuições? Onde estão estabelecidas? Que formação é exigida? Como é contratado: concurso público? Qual legislação estabelece sua vida funcional? Nessa direção, a pesquisa de Bezerra (2020)

<sup>3</sup> Nossa pesquisa não localizou nenhuma fonte que apresente o número de sistemas municipais existentes no Brasil. Além de artigos que discutem a temática, procuramos no Inep, CNE, Undime, MEC, entre outros. Na página do Conselho Estadual do ES, encontramos a informação de que dos 78 municípios, 26 possuem sistemas municipais. Nos demais conselhos, não encontramos nenhuma informação.

confronta e analisa a caracterização desse profissional com base nas orientações governamentais e nos documentos legais emanados logo após a publicação da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), a fim de compreender o que se espera desse agente e de sua formação, no contexto da Educação Especial inclusiva, e evidencia as ambiguidades e as contradições que perpassam sua recente atuação.

## O PERCURSO

A revisão sistemática foi o caminho utilizado na produção deste texto, sendo encontrada a sua referência em estudos, como o de Cordeiro *et al.* (2007), Souza, Silva e Carvalho (2010), Teixeira *et al.* (2013), Batista e Kumada (2021). Tais autores concordam que se trata de um tipo de revisão que tem o rigor como característica principal, seguindo um protocolo estruturado e explícito da forma de coleta, avaliação e análise dos dados disponíveis na literatura.

Para Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103), há ainda um compromisso da revisão sistemática em responder a uma pergunta específica e claramente formulada, no caso em tela, “O Que Se Fala, Quando Se Fala Do Profissional De Apoio Pedagógico Da Educação Especial?”. Além disso, “[...] sendo uma forma de síntese das informações disponíveis em dado momento, sobre um problema específico, de forma objetiva e reproduzível, por meio de método científico” (Galvão, *et al.*, 2004, p. 550).

Inicialmente, realizou-se uma busca sistemática no Portal de Periódicos da Capes, entre os meses de setembro e outubro de 2020, a fim de se ter uma compreensão sobre a forma como o profissional de apoio pedagógico tem figurado nos trabalhos acadêmicos. As leituras iniciais, em vez de trazerem respostas, ampliaram as perguntas, num processo crescente de dúvidas, estranhamentos, discussões e reflexões,

O único filtro utilizado foi o de “trabalhos avaliados por pares”. Para orientar a pesquisa, definiram-se as perguntas seguintes intencionando orientar a leitura e seleção dos textos. São elas:

- Como a temática acerca do profissional de apoio pedagógico da educação especial figura nos artigos científicos de revistas, que adotam a revisão dos textos?
- Quais são as pesquisas e seus objetivos?
- Qual a perspectiva que as discussões assumem: a perspectiva didático-pedagógico? Das relações pessoais? Trabalhistas?
- São trabalhos apenas teóricos ou possuem alguma fonte empírica?
- Que apontamentos trazem?

A Tabela 1 apresenta os descritores definidos e o número de trabalhos encontrados.

**Tabela 1** – Termos e resultados da busca

Termos da busca por assunto: “educação especial” AND “profissional de apoio pedagógico” OR “ensino colaborativo” OR “bidocente” OR “trabalho docente”		
1º achado, sem filtro	Com o filtro revisado por pares	Após 1ª leitura
40 textos	26	6

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2020), elaborado pelas autoras.

Dos 40 trabalhos iniciais, após o filtro de revisão por pares, restaram 26 dos quais foram selecionados 6, conforme serão apresentados mais adiante. Para a seleção dos 6 últimos trabalhos, foi feita uma leitura minuciosa dos resumos, metodologia e conclusão de cada um dos artigos encontrados.

## O QUE FOI ENCONTRADO

Em uma primeira busca geral sobre a nomenclatura desse profissional de apoio pedagógico, foi encontrada uma diversidade de nomes. Entretanto, os termos adjetivados já anunciam que são profissionais de segunda ordem: é professor, mas é auxiliar, ou é apoio, ou mediador, ou, ainda, segundo professor. Vaz (2019, p. 106) observa que mais importante do que as denominações, são as definições que eles carregam. Por outro lado, ela questiona se essa situação reflete a dificuldade que o trabalho da educação especial, enquanto campo específico, tem em ser compreendido enquanto trabalho docente.

A Tabela 2 traz uma coleção de termos utilizados para nomear o profissional de apoio pedagógico em diversas redes e sistemas.

**Tabela 2** – Termos utilizados para nomear o profissional de apoio pedagógico da educação especial

Termo	Onde é adotado	Referência
Segundo Professor; Auxiliar de Ensino de Educação Especial; Professor 2; Auxiliar de Ensino para Educandos com Deficiência	Grande Florianópolis, SC	Martins, 2011
Segundo Professor de Turma	Rede Estadual de Santa Catarina, SC	Araújo, 2015
Professor Mediador	Rede Estadual do Acre, AC	Lima, 2016
Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)	Escola pública <sup>4</sup> de Campo Grande, MS	Franco; Neres, 2017

Fonte: Elaborado pelas autoras

<sup>4</sup> O texto não informa se a escola pertence à rede municipal ou estadual.

Sobre esse aspecto, a imagem de um caleidoscópio com formas, matizes e tons variados e difusos serve para ilustrar a imagem pouco definida do profissional, que tem o papel de fazer a interlocução entre turma, regente, estudante da educação especial e o conhecimento escolar.

De modo geral, os trabalhos tangenciam a temática do profissional de apoio pedagógico da educação especial pela via da questão trabalhista, mas não se aprofundam. São trabalhos recentes, conforme mostra a Tabela 3.

**Tabela 3** – Distribuição dos textos ao longo do tempo

Ano	2014	2016	2017	2019
Quantidade	1	3	1	1

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2020), elaborado pelas autoras.

Os trabalhos são posteriores a 2008, e suas análises trazem avaliações sobre algum aspecto da Política Nacional de Educação Especial em curso, conforme anunciam seus objetivos. A tabela seguinte apresenta os objetivos dos textos, transcritos como elaborados por seus autores.

**Tabela 4** – Objetivos dos textos (continua)

Objetivos
Analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011 (Vilaronga; Mendes, 2014).

**Tabela 4** – Objetivos dos textos (conclusão)

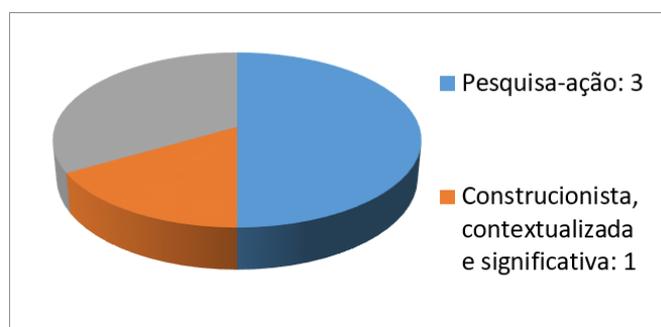
Objetivos
Refere-se a um estudo que tem como objetivo a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino comum por meio do trabalho pedagógico colaborativo (Pinheiro; Mascaro, 2016).
Apresentar algumas reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, especificamente, as ações do subprojeto Educação Especial/UFSM (Castro; Menezes; Bridi, 2016).
Descrever e analisar o caso de “Cecilia”, professora de Educação Especial, que trabalhou em colaboração com “Célio, professor de Ciências do ensino fundamental II, tendo como foco o ensino de “Conrado”, aluno com paralisia cerebral, estudante de uma escola pública no interior paulista (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).
Refletir a atuação de professores regentes e do professor especializado na escolarização de um estudante com deficiência em uma escola de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (Franco; Neres, 2017).
Analisar de que forma pode se dar a articulação do trabalho do professor de Matemática da sala comum com o professor que atua na Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, a partir da proposta de uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento de projetos em uma abordagem CCS [ensino-colaborativo-diálogo-cooperativo] (Santos <i>et al.</i> , 2019).

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2020), elaborado pelas autoras.

De maneira geral, os 6 trabalhos possuem algumas aproximações: seus objetivos buscam refletir sobre processos de inclusão escolar a partir do estudo sobre práticas de colaboração entre docentes e a formação para essas práticas. Foram escritos em parceria – possuem entre 2 e 4 autores. O estudo empírico foi realizado envolvendo pelo menos um dos autores e teve como *locus* da empiria a sala de aula da escola regular. Do total, 4 foram elaborados em contextos de grupos de pesquisa da Universidade; outros 2 não informam sobre a procedência e vinculação da pesquisa. Dos trabalhos selecionados, dois se assemelham a um relato de experiência, ainda que nenhuma referência a esse gênero seja feita em nenhum deles.

Sobre o enquadramento metodológico dos estudos, nem todos os textos o trazem de maneira muito clara, ainda que todos informem sobre os procedimentos de coleta de dados. O Figura 1 apresenta os números.

**Figura 1** – Enquadramento metodológico dos textos



Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2020), elaborado pelas autoras.

Três textos anunciam o uso da pesquisa-ação, um utiliza a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e os outros dois não informam sobre a base metodológica utilizada. Outro aspecto em que o conjunto de textos encontrado faz pensar, refere-se ao local onde se realizou cada estudo: as pesquisas que os seis textos apresentam, aconteceram em escolas de uma rede cujo sistema não é informado. Cinco dos seis textos refletem sobre práticas de colaboração em escolas localizadas em 4 municípios, conforme mostra a Tabela 5.

**Tabela 5** – Localidades contempladas nas pesquisas

Quantidade por Estado	São Paulo	Rio de Janeiro	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
	03	01	01	01
Município da pesquisa	02 São Carlos 01 não informado	01 Rio de Janeiro	01 Santa Maria	01 Campo Grande

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2020), elaborado pelas autoras.

Dos seis, há um texto que não informa o município onde estão localizadas as escolas pesquisadas, afirmando apenas que os estudos aconteceram em escolas da rede municipal e da rede estadual de São Paulo. O foco de cada pesquisa, descrito nos 6 textos, contemplou a realidade de uma escola, limitando-se a refletir sobre aquele campo. Nenhum dos trabalhos ampliou sua análise de modo a contemplar o conjunto de instituições escolares de uma rede, muito menos de um sistema.

## **O QUE SE PODE ABSTRAIR**

Os objetivos dos textos selecionados, como apresentado, se propõem a refletir sobre processos de inclusão escolar com foco nas práticas de colaboração entre os professores e os processos de formação relacionados à colaboração. Vale lembrar que o tópico “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008) é uma das sete atribuições direcionadas aos sistemas de ensino pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Sobre esse aspecto, as análises elaboradas nos textos (Vilaronga; Mendes, 2014; Pinheiro; Mascaro, 2016; Castro; Menezes; Bridi, 2016; Franco; Neres, 2017) assinalam que os docentes possuem “[...] formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas [...]” (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141). A formação de profissionais é entendida como investimento objetivo na educação especial e incluir passa a ser traduzido como “[...] uma tarefa que abarca, além do atendimento direto aos alunos da Educação Especial, a formação permanente de todos os docentes e demais membros das equipes pedagógicas” (Pinheiro; Mascaro, 2016, p. 38).

Sobre a necessidade de formação de professores e demais profissionais da educação, com vistas à construção da escola inclusiva, destaca-se um trabalho em que as autoras (Franco; Neres, 2017) organizaram um quadro para mostrar o perfil da formação inicial dos sujeitos, que participaram da pesquisa: a maioria dos profissionais analisados não tiveram nenhuma disciplina sobre educação especial na sua graduação.

A Tabela 6 compila informações a partir do quadro apresentado no referido texto para ilustrar sobre a necessidade que os sistemas de ensino têm de refletir sobre a formação dos profissionais da educação, como condição indispensável para constituição da escola inclusiva.

**Tabela 6** – Perfil da formação dos profissionais que atuam com um estudante da Educação Especial (Continua)

Profissional por disciplina	Formação	Ano	Se teve disciplinas sobre Educação Especial na graduação <sup>5</sup>
Professor de Língua Portuguesa	Letras Português-Inglês	1999	Não
	Respectivas Literaturas Pedagogia	2003	Não

**Tabela 6** – Perfil da formação dos profissionais que atuam com um estudante da Educação Especial (Conclusão)

Profissional por disciplina	Formação	Ano	Se teve disciplinas sobre Educação Especial na graduação <sup>6</sup>
Professor de Aplicações Matemáticas	Ciências Físicas e Biológicas	1996	Não
	Matemática	2005	Não
Professor de Literatura	Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas		--
Professor de Língua Inglesa	Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas	2005	Não
Professor de Química	Ciências	2004	Não
Professor de Física	Ciências	2004	Não
Professor de Geografia	Geografia	1982	Não
Professor de História	História	2013	Educação Inclusiva
Professor Educação Física	Educação Física	2009	Educação Especial
	Especialização em Educação Especial e Diversidade	2014	--
Professor de Arte	Arte	2013	Educação Inclusiva
Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)	Pedagogia	2007	Educação Especial
	Arte	2012	Não
	Especialização em Diversidade e Educação Especial para a Inclusão Educacional	2010	

Fonte: Franco; Neres (2017), adaptado pelas autoras deste texto.

<sup>5</sup> Nesta coluna, como no quadro original, há alguns campos em branco nos fazendo supor que não foram informados pelos entrevistados.

<sup>6</sup> Nesta coluna, como no quadro original, há alguns campos em branco nos fazendo supor que não foram informados pelos entrevistados.

Dos 12 profissionais listados acima, todos têm função pedagógica e atuam com estudante da educação especial, mas apenas 4 profissionais tiveram disciplinas da educação especial em seu percurso de formação inicial; as formações aconteceram em períodos variados, sendo que algumas remontam o início dos anos 1980 e 1990; a mais recente é de 2014.

As informações da Tabela 6 induzem a elaboração de, pelo menos, duas questões: 1. Será que o perfil dos profissionais que trabalham com estudantes da educação especial restringe-se apenas àquela realidade pesquisada, ou esta seria uma amostra do perfil da maioria dos profissionais nos diversos sistemas do país? 2. A formação em serviço seria a alternativa para formar os profissionais que não tiveram disciplinas sobre educação especial em sua formação inicial?

Considerando as questões acima, os seis textos defendem a necessidade de formação, sem deixar de relacionar que vários outros elementos são necessários para a constituição da escola inclusiva (Vilaronga; Mendes, 2014; Pinheiro; Mascaro, 2016; Castro; Menezes; Bridi, 2016; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Franco; Neres, 2017; Santos *et al.*, 2019). A análise seguinte ilustra tal entendimento:

Aos professores e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização de alunos PAEE devem ser oferecidos cursos de formação inicial e continuada de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Formações que abordem as preocupações dos professores em salas de aula podem reduzir a resistência à inclusão. Competências dos professores, por si só, não são suficientes. Todos os aspectos da organização escolar devem ser cuidadosamente planejados para acontecer a inclusão escolar bem-sucedida, incluindo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Compartilhando da mesma compreensão, os textos analisados assinalam a necessidade de formação sem deixar de considerar que os demais aspectos da vida escolar (currículo, serviços de apoio e colaboração, participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica) são indispensáveis na constituição da escola inclusiva.

Os textos relacionam práticas colaborativas, ensino colaborativo e profissionais. Sobre essa referência, é possível identificar duas situações: uma refere-se aos termos do trabalho, baseados no ensino colaborativo, e, outro referente à atuação dos profissionais envolvidos no trabalho.

A proposta do ensino colaborativo ou coensino, como também identificado em 5 textos (Vilaronga; Mendes, 2014; Pinheiro; Mascaro, 2016; Castro; Menezes; Bridi, 2016; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Santos *et al.*, 2019), é entendida como aquela em que a ação pedagógica, centrada na sala de aula, é redefinida e envolve todos os professores em função da necessidade do estudante (Vilaronga; Mendes, 2014).

A concepção de ensino colaborativo, assumida nos textos, é aquela em que o professor da sala comum e o professor de educação especial trabalham em bidocência, isto é, dois professores atuam juntos na sala de aula regular a fim de garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Esse modelo de atuação impõe aos profissionais a necessidade de redefinição do papel do regente, reconhecido tradicionalmente como o único responsável pela aprendizagem dos estudantes. Nessa proposta, os dois profissionais “[...] dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016, p. 67).

Sobre o lócus de realização desse modelo de trabalho pedagógico, a maioria dos textos (Vilaronga; Mendes, 2014; Pinheiro; Mascaro, 2016; Castro; Menezes; Bridi, 2016; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Franco; Neres, 2017) compreendem-no como aquele a ser realizado na sala de aula, visto que ele “[...] surgiu como meio alternativo ao trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), classes especiais ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes [...]” (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016, p. 67).

Os textos selecionados apontam o ensino colaborativo como estratégia promissora para a promoção da educação inclusiva. No entanto, apresentam análises sobre situações que desafiam a resistência da colaboração. São situações que evidenciam que o trabalho pedagógico do regente não atende às necessidades do estudante da educação especial; que o trabalho do regente e o trabalho do profissional de apoio pedagógico ainda acontece de forma fragmentada em função da falta de formação para todos os profissionais, e a falta de definição das atribuições de cada um. Outro elemento considerado como obstáculo difícil de ser contornado é com relação à falta de tempo comum para planejamento e discussão entre os profissionais pedagógicos.

As situações acima são mencionadas nas análises apresentadas nos textos selecionados, mas não são aprofundadas – possivelmente pelo objetivo de cada estudo. Pode-se inferir que tais situações estão relacionadas às condições de trabalho dos envolvidos e, enquanto a situação do profissional não for analisada, ou, pelo menos, considerada com maior relevância nas políticas educacionais, vamos continuar a procurar *o elo perdido*.

Ao analisar a formação do Segundo Professor de Turma (SPT), no Estado de Santa Catarina, Araújo (2015) avalia que esse profissional funciona como instrumento de consolidação da política na perspectiva inclusiva. No entanto, como produto de segunda ordem, já que a ênfase está no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Além de serem secundarizados, a autora diz haver diversas imprecisões em torno da figura desse profissional “[...] pois não se sabe o que são, que formação devem ter, para quem é

o produto final do trabalho, o que devem fazer e se no ano seguinte irão continuar na mesma rede de ensino” (Araújo, 2015, p. 249); são professores temporários, com remuneração inferior aos demais professores, configurando instabilidade funcional que, por sua vez, revela precarização das condições de trabalho.

Para Araújo (2015), há uma crise de identidade do professor de educação especial visto que ele pode ter qualquer formação para atuar em qualquer nível ou etapa de ensino, com alunos da educação especial.

Sobre esse último aspecto, Vaz (2013) revela haver um vasto campo em disputa, tendo de um lado o professor especialista, formado em nível médio ou superior em Educação Especial e/ou especialização na área, e, de outro lado, o professor de AEE, formado em curso de aperfeiçoamento de AEE.

Para Oliveira (2004, p. 1138), o aumento dos contratos temporários; salários abaixo da média equivalente a outras profissões; desrespeito ao piso da categoria; planos de cargos e carreiras inexistentes ou inadequados; perda de direitos e garantias trabalhistas e previdenciários são alguns dos sintomas que evidenciam os efeitos da flexibilização das leis trabalhistas, agudizando a instabilidade e a precariedade do emprego no magistério público. Sendo assim, todos esses sintomas recaem sobre o profissional de apoio pedagógico da educação especial que ainda não possui nem mesmo um termo para nomeá-lo, tornando-se quase imperceptível.

Com as perguntas trazidas até aqui, é possível se fazer algumas considerações, diante de um horizonte que precisa ser melhor contemplado nas Políticas Educacionais.

## **CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS**

Com as mesmas questões iniciais, que nos levaram a empreender a busca, finalizamos este trabalho acumulando algumas reflexões e outras perguntas sobre o que se fala, quando se fala do profissional de apoio pedagógico na educação especial, relacionando-se a muitos processos e práticas pedagógicas, demarcando avanços, recuos, consensos e possibilidades da modalidade. Mesmo assim, pouco se fala sobre as condições de trabalho e emprego desse profissional. Ele ainda está invisibilizado e esses aspectos se constituem em um vasto campo para a pesquisa.

Identificar o conjunto de determinantes legais, que organizam a vida trabalhista desse profissional – suas atribuições, formação, contrato e atuação – pode abrir possibilidades para outras compreensões e leituras da realidade, assim como novas configurações para a educação especial na perspectiva inclusiva. Destacamos que compreender como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (Brasil, 2008) orienta a

atuação do serviço desse profissional e analisar como os sistemas acolhem tal orientação, poderá ajudar a ampliar a reflexão acerca dos processos inclusivos e dos elementos que os constituem.

Ainda que os sistemas de ensino tenham autonomia para elaborar suas diretrizes educacionais, importa destacar que há diretrizes estabelecidas pela política nacional de Educação Especial e elas precisam ser claras. Nos textos analisados, os autores, ao discutirem sobre questões relacionadas à prática colaborativa, abordam limites e dificuldades cuja origem remonta os problemas relacionados à indefinição e imprecisão que têm sua origem no próprio texto da Política de 2008, como argumentam Vaz (2013) e Araújo (2015).

As reflexões elaboradas, a partir do que encontramos nos 6 textos analisados, nos levam a afirmar que há uma estreita e perversa relação entre as imprecisões sobre quem é esse profissional, no que diz respeito ao *lôcus* de atuação, formação, atribuição e constituição de carreira, enquanto trabalhador, e a permanência e a aprendizagem do estudante da educação especial.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina**. 2015. 344 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2015.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Políticas educacionais e estado federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil**. Curitiba: Appirus, 2013.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; Análise Metodológica Sobre As Diferentes Configurações Da Pesquisa Bibliográfica. **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, IFSP Itapetininga, v. 8, e021029, p. 1-17, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

CASTRO, Sabrina Fernandes; MENEZES, Eliana da Costa Pereira; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Iniciação à docência na educação especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Staffordshire, UK, v.16, pp.658-661, ago. 2016. Disponível em: <<https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12326>>. Acesso em: 11 set. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portal de Periódicos**. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 set. 2020.

FRANCO, Lucimar de Lima; NERES, Celi Correa. As (re) ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (ape) na escolarização do estudante com deficiência. **Revista Periferia** - Dossiê: Educação Especial e Inclusiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 58-85, 2017. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28992/20719>>. Acesso em: 11 set. 2020.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVIZAN, Maria Auxiliadora; Revisão Sistemática: Recurso que Proporciona a Incorporação das Evidências na Prática da Enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**. 2004 maio-junho; 12(3):549-56.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso em: 12 dez 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP; Censo da Educação Básica; 2019 – **Resumo Técnico**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 13 jan 2021.

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão**. 2016, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: < <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-katia-soares.pdf>>. Acesso em: 12 out 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A Reestruturação do Trabalho: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set. 2020.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina Angélica de **Aquino Carvalho**. A bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Staffordshire, UK, v.16, pp.37-40, ago. 2016. Disponível em: < <https://nasenjournalsonlineibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12123>>. Acesso em: 11 set. 2020.

SANTOS, Danielle Aparecida Nascimento; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; ROCHA, Naiara Chierici da; BARROS, Denner Dias. Educação matemática: a articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.21, n1, pp 254-276, 2019. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/38783/pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

SOUZA, M. T. S; SILVA, M. D; CARVALHO, R. *Revisão integrativa: o que é e como fazer*. *Rev. Einstein*, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt\\_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf](https://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf)>. Acesso em: 26 setembro 2023.

SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 93. p.1363-1390. set./dez. 2005.

VAZ, Kamille. Professor, profissional ou educador: a concepção de professor de educação especial nas produções acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.1, p.101-116, jan.-mar. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382519000100007>>. Acesso em 10 jan 2021.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, p. 139-151, 2014. Disponível em:<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 11 set. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7(19), pp.66-87, Jun. 2016. Disponível em:<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>>. Acesso em: 11 set. 2020.