

Acompanhantes e/ou professores? A personificação da Educação Especial nas escolas regulares mineiras

Josiane Pereira Torres ^a 

Jáima Pinheiro de Oliveira ^b 

Ícaro Belém Horta ^c 

Isabella Xavier de Freitas ^d 

Resumo

Este artigo analisou as funções desempenhadas junto aos estudantes do público da Educação Especial e os desafios enfrentados por profissionais da Educação que atuam no Ensino regular, em Minas Gerais. Participaram da pesquisa professores especializados (Atendimento Educacional Especializado e Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas). Para a realização da pesquisa, aplicaram-se questionários *online* e grupos focais, em que os dados revelaram predominância feminina (97,06%), 45,45% com graduação, 51,52% com especialização e 3,03% com mestrado; 48,48% tinham entre cinco e 10 anos de experiência. As funções desempenhadas pelos profissionais especializados vão além do previsto nas normativas. Entre as queixas frequentes, destacam-se a falta de parceria com docentes regentes, a formação precária e o isolamento na escola. Os dados apontam a urgência da escuta ativa desses profissionais e da definição de funções com foco colaborativo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Docente. Profissional de Apoio Escolar.

^a Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, MG, Brasil.

^b Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, MG, Brasil.

^c Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, MG, Brasil.

^d Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Recebido em: 10 jun. 2024

Aceito em: 16 set. 2025

1 Introdução

É recorrente nos relatos de professores que trabalham com estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (Pae) a expressão de sentimentos como: solidão, falta de suporte, insuficiência de sua formação e outras queixas legítimas. Os professores regentes e/ou especialistas em Educação Especial questionam as estratégias e abordagens mais eficazes para trabalhar com esses estudantes.

Historicamente, o Ensino para esse grupo focou em métodos que enfatizavam as categorias de deficiência e estratégias baseadas nos déficits dos estudantes, uma abordagem influenciada pela perspectiva médica da deficiência. Isso promoveu o equívoco de que existem métodos padronizados aplicáveis à Educação deles. Atualmente faltam diretrizes claras sobre os papéis dos professores regentes e especialistas no contexto da sala comum. Tal lacuna tende a restringir a atuação dos especialistas a domínios específicos e fragmentados, dificultando a construção de práticas colaborativas entre a sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Informações vagas e dispersas sobre estratégias para o Pae proporcionam interpretações equivocadas e excludentes. Por exemplo, a previsão de adaptações razoáveis, presente no Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009).

Embora se constate a existência de avanços normativos e conceituais em relação à deficiência, ainda persistem resquícios de uma perspectiva médica que reforça a ideia de limitação. A presença de profissionais especializados em Educação Especial, tanto na função docente quanto em outras funções de apoio pedagógico e técnico, encontra-se prevista em documentos oficiais há décadas. Entretanto, a carência de diretrizes mais operacionais e articuladas entre os distintos atores do sistema educacional mostra-se como desafio à inclusão escolar.

O artigo 8º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) prevê que os professores da Educação Especial deveriam atuar de forma colaborativa nas classes comuns, além do apoio pedagógico em salas de recursos. Contudo, o documento não explicita a concepção de colaboração que deve orientar essa atuação conjunta, tampouco apresenta diretrizes operacionais que subsidiem as redes de Ensino na efetiva implementação dessa proposta.

A literatura da área apresenta uma perspectiva de colaboração em que é prevista a atuação conjunta, em sala de aula, entre o(a) professor(a) regente e o(a) professor(a) com formação em Educação Especial. Nessa concepção, ambos – cada qual com sua formação e saberes específicos – compartilham responsabilidades no processo de Ensino e aprendizagem, visando à inclusão

dos estudantes do Pae, sem a necessidade de sua retirada para atendimentos em espaços separados (Stopa *et al.*, 2022). Essa perspectiva se alinha ao modelo social da deficiência, que propugna pela reestruturação do ambiente escolar para garantir sua acessibilidade, deslocando o foco do déficit individual para a remoção de barreiras contextuais.

Ainda que se reconheçam as evidências científicas que apontam a eficácia dessa abordagem para a promoção da inclusão escolar, é importante salientar que uma política pública não deve impor um referencial teórico específico como única via legítima de organização pedagógica. Tal imposição configuraria violação ao princípio da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, consagrado na Constituição Federal (art. 206, inciso III). Assim, embora não seja cabível normatizar o coensino como modelo obrigatório a ser adotado pelas redes de Ensino, é razoável fomentar sua essência – isto é, a atuação colaborativa entre docentes –, respeitando as especificidades de cada sistema educacional e garantindo a autonomia das redes na definição das estratégias mais adequadas às suas realidades e condições operacionais.

Nesse contexto, que envolve os diferentes profissionais e suas respectivas atribuições no processo educativo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015) passou a conceituar e delimitar o papel de alguns desses profissionais, reconhecendo formalmente suas funções no âmbito da inclusão escolar. Entre eles, destacam-se:

XII - atendente pessoal: 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;

XIII - profissional de apoio escolar: 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;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Brasil, 2015, art. 3º, incisos XII, XIII e XIV).

Nota-se, portanto, o reconhecimento formal de alguns profissionais que compõem o processo de inclusão escolar, com uma breve descrição de suas funções. No entanto, é importante destacar que, até o momento, não há regulamentação específica que estabeleça diretrizes claras acerca da formação, das atribuições e dos limites de atuação desses profissionais.

Outro profissional previsto em legislação específica é o acompanhante especializado, direcionado ao atendimento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), que integra o Pae. De forma particular, o parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012 estabelece que, quando comprovada a necessidade, o estudante com TEA terá direito a um acompanhante especializado (Brasil, 2012).

No momento da redação deste artigo, encontrava-se em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 4.050, de 2023, que trata da oferta de profissionais de apoio escolar na Educação Básica e Superior. O projeto reforça a obrigatoriedade da presença desses profissionais nas escolas para apoiar estudantes do Pae, conforme já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na LBI (Brasil, 1996; 2015).

Além disso, em relação ao profissional de apoio escolar, no momento da redação deste artigo, encontrava-se em pauta, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a elaboração de Diretrizes para regulamentar sua atuação, conforme previsto na Portaria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC nº 41, de 2024. Tal iniciativa representa um avanço importante no sentido de estabelecer orientações nacionais acerca da formação, das atribuições e dos limites de atuação desse profissional, cuja presença tem se tornado cada vez mais recorrente nas redes de Ensino.

Segundo Mendes e Lopes (2021), o aumento significativo no número de matrículas de estudantes Pae nas escolas regulares aumentou a demanda por suportes e apoios, trazendo novos profissionais para a equipe de Educação Especial. Assim como identificado na literatura, não há delimitação clara e objetiva da nomenclatura desse profissional, e essa falta de regulamentação, segundo Lopes e Mendes (2023, p. 5), desencadeia uma variedade de termos adotados, “tais como ‘cuidador escolar’, ‘profissional de apoio’, ‘agente de inclusão’, ‘auxiliar de vida escolar’, ‘estagiário de inclusão’, ‘profissional de apoio pedagógico’, ‘auxiliar de ensino’, ‘acompanhante’”.

No contexto do estado de Minas Gerais, foco deste estudo, a Resolução nº 4.256, de 2020, que institui as Diretrizes para Normatização e Organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, prevê profissionais responsáveis por oferecer suporte aos estudantes no ambiente escolar (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020). Dentre eles, é previsto o professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA). Segundo a referida Resolução, este profissional tem como função principal apoiar o processo pedagógico de estudantes com alterações neuromotoras, deficiência múltipla e/ou TEA matriculados na escola comum (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020).

Menciona-se a previsão do apoio pedagógico, no entanto, não há clareza quanto às atividades esperadas para esse professor. Isso pode se tornar um problema durante sua atuação na escola, pois podem ser atribuídas a ele funções diversas. No § 3º do artigo 27º da Resolução, é destacado que esse professor será garantido caso “o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas” (p. 6). Dessa forma, podemos inferir que a atuação desse professor ocorre em uma perspectiva instrumental para suporte ao uso de recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa.

E ainda, alinhada à legislação nacional, o estado de Minas Gerais prevê o professor que atua no AEE, para o qual é esperado:

I - Eliminar, em **colaboração** com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;

II - **Trabalhar em colaboração** com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;

III - Atuar na escola como **multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial**, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;

IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;

V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;

VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020, art. 27º, grifos nosso).

Ante as colocações expostas, verifica-se que, tanto em âmbito nacional quanto em contextos locais, como no estado de Minas Gerais, há previsão de profissionais vinculados à equipe de Educação Especial, sejam eles de natureza docente ou de apoio. Contudo, observa-se pouca clareza quanto às atribuições e à atuação desses profissionais, o que frequentemente resulta em declarações recorrentes como: “Esse aluno não é de minha responsabilidade” ou “Esse aluno não é meu, pertence ao AEE”.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar, sob a perspectiva de professores de Minas Gerais que trabalham no AEE e como ACLTA: a) funções desempenhadas junto aos estudantes do Paee; e b) os desafios vivenciados durante o desempenho de suas funções na escola.

2 Percurso metodológico

Esse estudo faz parte de um projeto que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, sob Parecer nº 4.749.153 e CAEE nº 45068721.0.0000.5149, e atendeu aos requisitos para pesquisas com seres humanos. Caracteriza-se como de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Para tal, foram realizados dois procedimentos de coleta de dados: questionário *online* e grupos focais.

O objetivo do questionário, disponibilizado via formulários do Google, foi capturar as concepções dos professores em relação ao seu papel nas escolas, especialmente no que diz respeito às atividades junto aos professores regentes e aos estudantes do Paee. O grupo focal representou uma estratégia complementar aos dados dos questionários, permitindo que os professores expressassem de forma mais ampla as suas percepções, inquietações e os caminhos que têm seguido em sua atuação na perspectiva da inclusão escolar.

Participaram da pesquisa 34 professores que atuam no âmbito da Educação Especial, ou seja, no AEE e/ou no ACLTA, conforme regulamentação do estado. A pesquisa foi divulgada por meio de um *card* informativo, contendo

os propósitos do estudo, acompanhado de um formulário para manifestação de interesse na participação. Em um segundo momento, o questionário de coleta de dados foi enviado aos interessados. Assim, a amostra deste estudo é classificada como não probabilística, obtida por conveniência, mediante adesão voluntária dos participantes. Segundo Gil (2008, p. 91), esse tipo de amostragem “não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador”. Ainda de acordo com o autor, na amostragem por conveniência, “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (p. 94).

Ao completar o preenchimento do questionário, os participantes eram direcionados a uma última pergunta com o objetivo de indicar o interesse em participar do grupo focal. As perguntas do questionário foram analisadas de forma quantitativa para as questões fechadas e qualitativa para as questões abertas. Aqueles que expressaram interesse foram contatados para agendar e participar da etapa por meio de uma plataforma de videoconferência. Elaborou-se um roteiro para o grupo focal, composto por questões disparadoras, cujo propósito era incentivar relatos e reflexões sobre as funções desempenhadas pelos professores participantes.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as funções desempenhadas pelas professoras participantes, foi realizado um encontro de grupo focal, com duração aproximada de 90 minutos, por meio de uma plataforma de videoconferência. Esse encontro teve como finalidade a escuta qualificada das experiências, percepções e reflexões das docentes sobre sua prática profissional, no contexto da inclusão escolar. Para orientar a discussão, foi elaborado um roteiro com questões disparadoras que incentivaram o relato de vivências e a análise crítica das atribuições que exercem no cotidiano escolar. A sessão foi gravada em áudio e vídeo, mediante autorização prévia das participantes, com o intuito de garantir a fidelidade na posterior transcrição e análise dos dados. Participaram do grupo focal oito professoras, e as gravações foram integralmente transcritas para embasar a análise qualitativa da pesquisa. A análise foi efetuada com base no conteúdo, buscando temas que respondessem aos objetivos propostos. A partir desses temas, os dados foram sistematizados para discussão.

3 Resultados e discussão

Os resultados são apresentados de modo a destacar: a) perfil dos professores participantes; b) atividades desempenhadas e condições de trabalho.

3.1 a) Perfil dos professores participantes

Conforme dados da Tabela 1, a maioria dos participantes era do gênero feminino, sendo 97,06%. Quanto à formação, 51,52% possuíam especialização, 45,45% tinham apenas a graduação e 3,03% detinham o título de mestre. A maior parte dos professores apresentava de 5 a 10 anos de experiência no cargo, e quase metade dos participantes (48,48%) atuava na Educação Especial entre cinco e 10 anos.

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Categorias	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Gênero		
Feminino	33	97,06
Masculino	1	2,94
Formação principal		
Graduação	15	44,12
Especialização	18	52,94
Mestrado	1	2,94
Tipo de curso (graduação)		
Licenciatura	33	97,06
Bacharelado	1	2,94
Tempo de atuação		
Menos de 1 ano	6	17,65
1 a 3 anos	4	11,76
3 a 5 anos	4	11,76
5 a 10 anos	16	47,06
Mais de 10 anos	4	11,76
Função atual		
ACLTA	16	47,06
AEE	18	52,94
Forma de ingresso na instituição		
Designação	24	70,59
Concurso público	8	23,53
Processo seletivo simplificado	1	2,94
Processo seletivo simplificado, Designação	1	2,94

ACLTA: Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas; AEE: Atendimento Educacional Especializado

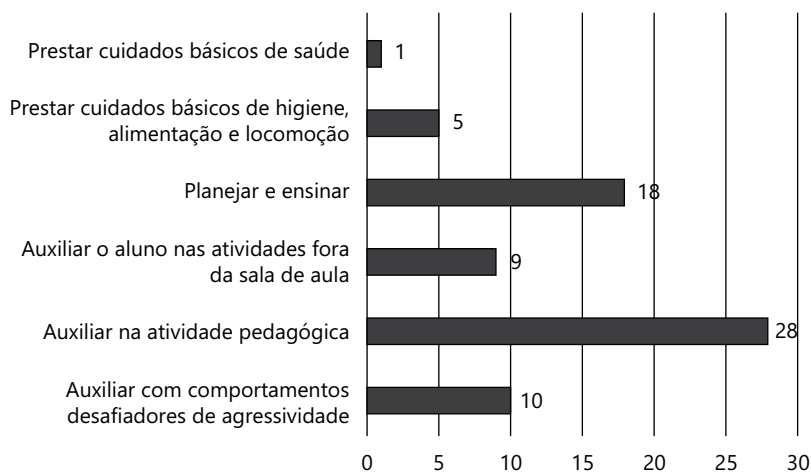
Fonte: Elaborada pelos autores, baseados nos dados da pesquisa, 2023

Em relação à função de atuação, 51,52% trabalhavam no AEE, enquanto 48,48% exerciam a função de professores de ACLTA. É relevante apontar o grande percentual do trabalho desenvolvido por mulheres, reforçando uma perspectiva de um suposto cuidado que deveria ser realizado. Neste sentido, cabe problematizar essa presença, uma vez que está subordinado às mulheres o papel de trabalhos relacionados ao cuidado – ponto este que necessita de mais investigações acadêmicas, uma vez que “a interseção das categorias de gênero e deficiência pode proporcionar a reflexão tanto sobre as políticas públicas que combatem a desigualdade de gênero, quanto sobre aquelas que visam à inclusão das pessoas com deficiência” (Mello, Nuernberg, 2012, p. 643).

A respeito da forma de contratação desses profissionais, a maioria (72,73%) exercia o cargo a partir de convocação. É importante ressaltar que somente 24,24% dos professores possuíam cargos efetivos, por meio de concurso. Nesse contexto, as pesquisadoras Tibyriçá e Mendes (2023) observaram em seu estudo que a falta de previsão legal para esses cargos não é um obstáculo para que o Poder Público autorize contratações temporárias, especialmente quando há demandas judiciais. A questão é que isso “acaba legitimando a contratação temporária, enquanto não houver esses profissionais concursados, contribuindo, inclusive, para a precarização do apoio” (p. 14).

3.2 b) Atividades desempenhadas e condições de trabalho

A Figura 1 apresenta as atividades desempenhadas pelos professores em suas respectivas instituições. Cada item do questionário permitiu que fosse marcada mais de uma resposta. Notou-se que as atividades “Auxiliar na atividade pedagógica” e “Planejar e ensinar” foram as mais indicadas, e ambas se relacionam a questões didáticas.

Figura 1 – Atividades sinalizadas como aquelas desempenhadas pelos professores

Fonte: Elaborada pelos autores, baseados nos dados da pesquisa, 2022.

É possível evidenciar que são várias as atividades que os profissionais desempenham nas escolas junto aos estudantes do Paee, incluindo atividades didático-pedagógicas. Isso vai ao encontro do que é abordado por Lopes (2018), ao se referir especificamente ao profissional de apoio à inclusão escolar (Paie), que, segundo a autora,

Ainda sem função e atribuições bem definidas, sem perfil profissional específico e condições de trabalho desconhecidas, a figura desses PAIE, relativamente, recente nas políticas de escolarização, tem-se tornado cada vez mais frequente e conflituosa nos contextos escolares. [...] esse personagem pode constituir um apoio importante para viabilizar o processo de inclusão escolar de estudantes que requerem esse tipo de apoio, mas que pode ser também usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio (p. 9).

No final das questões fechadas, foram incluídas duas questões abertas, nas quais os professores puderam manifestar suas percepções a respeito de quais medidas a rede de Ensino poderia adotar para melhorar as condições de trabalho. Notou-se que a maioria dos comentários adicionados revelou muitos desafios relacionados às condições de trabalho e à formação de professores. Destacam-se três elementos

evidentes nestes relatos: precariedade da formação (regente e especialista), excesso de estudantes por professor e carga horária do professor de apoio.

No que diz respeito à formação, essa é uma questão muito pontuada pela literatura, visto que muitas pesquisas denunciam a sua precariedade para atuar na perspectiva da inclusão escolar (Pletsch, 2009; Matos, Mendes, 2015; Poker, Mello, 2016). Observou-se que esta é uma preocupação dos participantes, que consideram a formação do professor regente também importante, pois suas percepções sobre a inclusão escolar indicam o incômodo que há com a distância entre a atuação de ambos. Notou-se, também, que há uma aflição para que o professor regente compreenda, a partir de oportunidades de formação, a função do professor da Educação Especial. A fala da professora Joana, durante os grupos focais, nos ajuda a ilustrar essa situação:

[...] eu vejo que há um distanciamento do professor regente de turma com os alunos da Educação Especial. [...] “Toma que é seu”... eu acho que eles têm essa visão. “Ele é seu, ele é um só, você se vira com ele”, sabe? (2024).

Ao serem questionados sobre a formação recebida em temáticas relacionadas à inclusão escolar, 64,7% dos participantes relataram que realizam essa formação por conta própria, enquanto 32,4% afirmaram que a receberam pela instituição. Apenas 2,9% dos participantes pontuaram não ter participado de formações. Ou seja, esse dado evidencia que, em muitos casos, as formações continuadas e em serviço ainda recaem como responsabilidade do professor.

A respeito da queixa relacionada ao excesso de estudantes do Pae, no estado de Minas Gerais (MG), a Resolução nº 4.256, de 2020, prevê que no AEE: “Poderão ser matriculados de 8 (oito) a 20 (vinte) estudantes a cada turma autorizada pela Superintendência Regional de Ensino, após comprovação da demanda e espaço físico” (art. 24). Já para o professor ACLTA, a mesma Resolução (art. 27) autoriza um professor para até três estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e na mesma turma.

Cabe esclarecer que não existe norma federal que estabeleça número máximo ou mínimo de estudantes do Pae por turma em classe comum, tampouco para o AEE. Essa definição compete aos sistemas de Ensino, conforme a autonomia assegurada pela Constituição Federal (art. 211) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (art. 8º, Lei nº 9.394/1996).

Na rede municipal da cidade de São Paulo, por exemplo, há uma definição legal (Câmara Municipal de São Paulo, 2019) que leva em consideração o número de estudantes existentes na turma. Se essa turma for composta por 20 estudantes, nela poderá ter apenas um com deficiência. Se tiver dois ou três com deficiência, essa turma poderá ter no máximo 15 estudantes matriculados. Em nível federal, há um projeto em tramitação que menciona o número máximo de estudantes a ser atendido pelo profissional de apoio, limitado a três, mas não há menção legal sobre esse número de estudantes com deficiência por turma (Senado Federal, 2016). É necessário ter cuidado ao se discutir sobre isso, pois a imposição de limites de estudantes Paee por turma pode ser interpretada do ponto de vista da relativização do direito à Educação Escolar destes estudantes.

Outro aspecto de destaque nos dados refere-se à percepção de terceiros sobre a atuação do professor ou de outros profissionais da Educação Especial no ambiente escolar. Com frequência, esses profissionais são compreendidos como acompanhantes exclusivos dos estudantes do Paee, o que contribui para a perpetuação de estigmas relacionados a eles, mesmo quando o suporte ocorre em contextos de sala de aula comum. Tal compreensão limitada pode estar relacionada à inexistência de normativas específicas que orientem e fomentem, de forma explícita, a prática colaborativa entre o professor regente e o professor de Educação Especial.

Uma das questões críticas em torno da presença ou ausência de professores de apoio para atuar na inclusão escolar, a partir dos dados coletados e reforçados nos grupos focais, é que, na prática, cabe a esse profissional a atuação direta com o estudante Paee. Quanto às atribuições de atuar em colaboração com o regente de turma, o professor de apoio é pouco requisitado durante as atividades do cotidiano desse professor. A respeito deste aspecto, a professora Marina pontua: [...] “eu vejo que há um distanciamento do professor regente de turma com os alunos da Educação Especial”.

Ainda sobre os desafios vivenciados com os professores regentes, há a solidão no momento de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Segundo a Resolução que instituiu as Diretrizes para Normatização e Organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, o PDI é um “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da Educação Especial” (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020, art. 13). E ainda, o “PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e

garantir a sua construção” (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020, art. 13, par. 1º).

Embora seja prevista essa obrigatoriedade de elaboração conjunta, a partir dos resultados da pesquisa, observou-se que o professor da Educação Especial assume como único responsável por essa tarefa. Além disso, fica evidente a dificuldade em conseguir informações dos estudantes junto aos professores regentes, como explicitado por Luciene: “[...] os professores regentes de turma não conseguem passar pra gente as atividades certinhas, as habilidades, sabe? Pra gente montar o PDI, que não é fácil a gente montar um PDI” (2024).

As professoras Fernanda e Sara também apontam dificuldades, problematizando essa falta de colaboração entre os trabalhos:

[...] infelizmente tem alguns professores assim que... vamos supor que uns 40% dos professores não aceitam fornecer pra gente, por exemplo, uma prova com antecedência (Fernanda, 2024).

[...] uma dificuldade que eu penso que todas têm é com relação a de quem é a responsabilidade de montar esse PDI. [...] ele tem que ser feito, mas feito por todos. Mas quem vai ser aquela pessoa que vai sentar, digitar e imprimir? Aí fica: “ah, essa parte é o regente, essa parte aqui é do AEE, essa parte é do especialista”. [...] tinha que ter assim, eu penso, uma definição, seja ela por parte do Estado, seja por parte do gestor escolar da unidade, mas isso ficou a desejar. De quem é a responsabilidade de juntar as informações e finalizar? Então fica meio que um passando a responsabilidade para o outro, e aí acaba sendo algo que é fora da realidade, né? (Sara, 2024).

Esses relatos refletem uma mínima prática de colaboração percebida entre os professores para garantir a permanência e a participação dos estudantes do Paee na escola. Infelizmente, ainda existe a equivocada tradição de que esses estudantes são de responsabilidade exclusiva dos profissionais e professores da Educação Especial.

Sobre isso, é válido problematizar a importância da constituição e consolidação de redes de apoio à inclusão escolar, além da potencialidade da intersetorialidade entre as áreas da saúde, assistência social e Educação. Da mesma forma, no âmbito pedagógico, os professores regentes e os da Educação Especial devem estar articulados. No entanto, na prática, observou-se que esses professores

frequentemente atuam de maneira independente, sem a devida interlocução e o aproveitamento das suas formações complementares. Essa discussão é reforçada por Bendinelli (2012, p. 60):

Se o trabalho for posto em prática de forma separada, ele não será suficiente para a resolução de dado problema, ainda que sejam mantidas algumas ligações ou articulações em comum entre os diversos atores. Estruturas de trabalho em rede devem incluir as articulações entre seus atores, bem como formar uma força-tarefa que se configure em um trabalho efetivamente conjunto visando à solução do que foi consensualmente determinado como o problema a ser resolvido. Percebemos, assim, que a colaboração é um dos componentes principais para a constituição de redes de apoio.

Um sentimento adicional identificado a partir dos dados é a percepção de que a atividade realizada não é necessariamente uma função designada. Por exemplo, a professora Marina descreve uma série de atividades que realiza com o estudante Pae. No entanto, ela conclui que essas seriam de responsabilidade do professor regente. Apesar disso, ela assume essas tarefas, justificando que:

[...] o professor regente tem várias turmas, né? E a nossa realidade das nossas escolas é de 30, 35 alunos. Mesmo eu sabendo que ela teria a responsabilidade de fazer, eu procuro ajudar, porque eu tenho três alunos, ele pode ter lá às vezes 300 alunos, e às vezes tem muitas turmas e tem muita coisa pra fazer (Marina, 2024).

Este fato sugere que a prática de desvio de função pode ser um fenômeno comum e naturalizado pelas professoras. Nesse sentido, “quando as atribuições não ficam claras, elas se apropriam de fazeres que julgam não ser de sua responsabilidade, mas que, na concepção das profissionais, podem ajudar o aluno a acessar aquilo que lhe é de direito” (Nazário, Cordeiro, Pereira, 2023, p. 18). Alternativamente, pode ser um indicativo de que não há uma definição clara das responsabilidades associadas a ambos os cargos, especialista e regente, nas normativas analisadas.

Outra questão relevante a ser considerada diz respeito ao protagonismo que o diagnóstico médico ainda mantém nas decisões de garantia de direitos ao estudante do Pae. Um exemplo disso é evidenciado em estudo realizado por Tibyriçá e Mendes (2023) que, a partir de uma análise do conteúdo das decisões judiciais sobre Educação Especial, notadamente sobre demandas de fornecimento de Paie,

identificaram, na maior parte dos acórdãos analisados, a concessão do profissional condicionada ao laudo ou relatório médico.

A partir dos resultados dessa pesquisa, durante os grupos focais, os participantes frequentemente levantaram questões sobre os laudos médicos e a administração de medicamentos a determinados estudantes do Pae. Essa discussão nos convida a refletir sobre o papel da medicalização na Educação Especial e as responsabilidades adicionais atribuídas aos professores, que podem estar além de suas obrigações. Destacam-se três depoimentos que contribuem para aprofundar essa problemática:

[...] outras [crianças] por falta de medicação ou medicação errada, chega na escola aí os especialistas ainda vão fazer experimentos para a criança e muda a medicação, aumenta a dosagem, tira a dosagem o menino começa a dormir muito, ora ele acorda irritado, ora não dorme (Sara, 2024).

Aí quando ele começa a se adaptar com a medicação, é nítido, né, o processo dele de aprendizagem, o tanto que ele avança, o tanto que é bom pra criança, até com os outros colegas, né, com os colegas ele tem uma facilidade maior de se socializar (Fernanda, 2024).

Agora, eu tenho os alunos da tarde... o que que acontece, um dos alunos a gente teve orientação da superintendência de Ensino daqui da escola onde eu trabalho, que se o aluno levasse [o remédio] para tomar na escola, com a receita, que a gente da escola poderia dar o medicamento pra ele. Porque ele chega na escola muito cedo, ele vem na kombi escolar, então ele tava tomando remédio por volta de quinze para meio-dia e a aula começa meio-dia e 45. Quando dava quatro horas...o efeito do remédio era mais ou menos quatro horas... então quando dava 16 horas, o efeito do remédio passava e ele ficava agitado, não conseguia mais se concentrar em nada, e a aula termina só às 17h e 10 minutos (Marina, 2024).

A partir das falas das professoras, é possível perceber como as suas atribuições podem extrapolar suas funções, como é o caso do cuidado com a administração da medicação ao estudante. Em todas as falas, notou-se que a medicação tem invadido os muros da escola e ocupado espaço entre as atribuições do professor que excedem o saber pedagógico.

Ressalta-se, portanto, que, ao problematizar a centralidade da medicalização no contexto escolar, não se pretende desconsiderar a existência de estudantes que, por suas condições específicas, possam necessitar de acompanhamento clínico, uso de medicação ou suporte especializado em determinados momentos. A cautela a se tomar é o limiar da naturalização de práticas que subordinam o direito à Educação a laudos médicos ou intervenções medicamentosas, muitas vezes em detrimento da escuta dos sujeitos, da valorização das práticas pedagógicas e da desvalorização da função primordial da escola: escolarizar.

Diante desse cenário, ressalta-se a importância da articulação intersetorial entre a Educação e outras políticas públicas, visando assegurar a atenção integral aos direitos dos estudantes do Pae, conforme previsto no inciso V da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4, de 2 de outubro de 2009, no inciso XVIII do art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), bem como na estratégia 4.9 da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Contudo, essa articulação deve observar os limites e as competências legais de cada setor, garantindo que a escola seja preservada como espaço próprio de escolarização, conforme sua função educacional. Cabe a cada política pública o cumprimento de sua atribuição específica, sem que haja sobreposição ou invasão de competências entre as áreas envolvidas.

4 Considerações finais

Neste artigo, foram discutidos os desafios enfrentados por professores especializados que atuam com estudantes do Pae. Considera-se que a escuta atenta desses profissionais pode subsidiar reflexões e propor estratégias formativas mais coerentes com a realidade vivenciada nas escolas. Um aspecto recorrente nos dados refere-se à queixa quanto à ausência ou fragilidade da parceria com os professores regentes, o que tem contribuído para a compreensão equivocada de que os profissionais da Educação Especial devem atuar exclusivamente com os estudantes do Pae. No entanto, é importante destacar que poucos estudantes desse público demandam suporte contínuo. Em muitos casos, ajustes realizados pelo próprio professor regente são suficientes para garantir sua participação e aprendizagem, sem a necessidade de um acompanhamento individualizado ou exclusivo.

Outro elemento de destaque identificado neste estudo refere-se às lacunas que se manifestam no cotidiano dos profissionais da Educação Especial, especialmente diante da escassez de orientações claras nas normativas legais vigentes. Embora

a legislação contemple distintos profissionais que integram os recursos humanos voltados à Educação Especial – como professores especializados e profissionais de apoio –, a regulamentação de suas funções permanece incipiente. Essa ausência de diretrizes mais precisas tem provocado a formulação de normativas locais por parte de estados e municípios que, no exercício de sua autonomia, criam denominações e atribuições nem sempre alinhadas às normas federais. É o caso, por exemplo, do professor de ACLTA, previsto na regulamentação de MG.

Nesse contexto, os dados da pesquisa evidenciam que a atuação desses profissionais ainda ocorre, em grande parte, de forma isolada e marcada por indefinições quanto às suas responsabilidades. No que se refere ao professor que atua no AEE, observa-se um processo de apagamento de sua função pedagógica, frequentemente subordinada às decisões do professor regente da turma comum. Tal subordinação compromete sua autonomia profissional e restringe a efetividade de sua atuação.

Diante das reflexões suscitadas pelos dados da pesquisa, destaca-se que muitos dos serviços oferecidos no âmbito da Educação Especial sempre mantiveram foco predominante no indivíduo, frequentemente resultando na retirada do estudante do contexto da sala comum para o atendimento em espaços paralelos. Essa lógica mantém a sala de aula comum inalterada e distancia a escola do modelo social da deficiência.

Entretanto, compreende-se que os diversos profissionais e professores da Educação Especial desempenham um papel fundamental na garantia da permanência, participação e aprendizagem dos estudantes do Paee em classes comuns, cada um atuando conforme as suas competências. Para tanto, é essencial que os serviços da Educação Especial deixem de operar de forma paralela e passem a se integrar efetivamente ao cotidiano das turmas, atuando de maneira articulada à sala comum. Essa articulação exige, contudo, que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas contemplem a previsão desses serviços e que a gestão escolar assegure as condições necessárias para sua efetivação.

Para não encerrar este artigo sem retornar ao questionamento proposto em seu título – “Acompanhantes e/ou professores?” –, cabe uma última reflexão. A resposta a essa indagação está diretamente condicionada às expectativas atribuídas à atuação desses profissionais no contexto escolar. Quando se espera uma atuação fundamentada em atuação pedagógica, articulada de forma colaborativa com o(a) professor(a) regente, estamos diante da função docente a ser desempenhada por profissionais com formação inicial ou especializada

em Educação Especial. Por outro lado, se a atuação esperada está centrada em atividades voltadas ao apoio pessoal, aos cuidados e à mediação de acessos físicos e comunicacionais dos estudantes do Paee que assim o demandarem, trata-se de uma função de apoio especializado. Independentemente da nomenclatura adotada pelas redes de Ensino, é imprescindível que esses profissionais sejam devidamente qualificados. Essa delimitação de funções é fundamental para a organização das práticas escolares, pois evita a sobreposição de atribuições entre distintas categorias profissionais e, consequentemente, a sobrecarga de responsabilidades.

Escorts and/or teachers? The personification of Special Education in regular schools in Minas Gerais

Abstract

This article analyzed the roles performed with students who are the target audience of Special Education and the challenges faced by education professionals working in mainstream schools in Minas Gerais, Brazil. The study involved specialized teachers (Specialized Educational Assistance and Support for Communication, Language, and Assistive Technologies). The research involved online questionnaires and focus groups, with the data indicating a predominantly female demographic (97.06%), 45.45% held undergraduate degrees, 51.52% specialization, and 3.03% master's degrees; 48.48% had between 5 and 10 years of experience. The roles performed by specialized professionals go beyond those outlined in official guidelines. Frequent complaints include lack of collaboration with regular teachers, inadequate training, and isolation within the school. The data reveals the urgent need for active listening to these professionals and clearly defining their roles with a collaborative focus within the school environment.

Keywords: Special Education. Special Education Teachers. Inclusion.

¿Acompañantes y/o profesores? La personalización de la Educación Especial en las escuelas regulares de Minas Gerais

Resumen

Este artículo analizó las funciones desempeñadas con estudiantes que forman parte del público objetivo de la Educación Especial y los desafíos enfrentados por profesionales de la educación que trabajan en escuelas regulares en Minas Gerais, Brasil. Participaron en la investigación docentes especializados (Atención Educativa Especializada y Apoyo a la Comunicación, el Lenguaje y las Tecnologías de Apoyo). Para la realización de la investigación, se aplicaron cuestionarios en línea y grupos focales, en los que los datos revelaron una predominancia femenina (97,06%), 45,45% con grado universitario, 51,52% con especialización y 3,03% con maestría; el 48,48% tenía entre 5 y 10 años de experiencia. Las funciones desempeñadas por los profesionales especializados van más allá de lo previsto en las normativas. Entre las quejas frecuentes se destacan: falta de colaboración con docentes regulares, formación insuficiente y aislamiento dentro de la escuela. Los datos señalan la urgencia de escuchar activamente a estos profesionales y de la definición de sus funciones con un enfoque colaborativo en el contexto escolar.

Palabras clave: Educación Especial. Formación de Formadores. Professor Auxiliar.

Referências

BENDINELLI, R. C. *Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-144314/en.php>. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Projeto de lei n.º 288, de 23 de abril de 2019. Autoriza o poder executivo a limitar o número de alunos da rede municipal de ensino, nas salas de aula de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, que têm matriculados alunos com deficiência, inclusive da rede parceira e da rede privada de ensino. *Diário Oficial do Município*, 24 abr. 2019.

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

LOPES, M. M. *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4. Acesso em: 9 jan. 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-24, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-247820232800081>

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 21, p. 9-22, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, São Paulo, v. 20, p. 635-655, dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>

NAZÁRIO, A. J.; CORDEIRO, A. F. M.; PEREIRA, B. S. R. Como os profissionais de apoio da rede privada de ensino de Joinville/SC compreendem suas atribuições no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 41, n. 4, p. 1-21, out./dez. 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e94320>

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

POKER, R. B.; MELLO, A. R. P. Inclusão e formação do professor. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, Amington, v. 16, s. 1, p. 619-624, ago. 2016. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12193>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE-MG. Resolução n.º 4.256, de 7 de janeiro de 2020. Institui as diretrizes para normatização e organização de educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado*, 8 jan. 2020.

SENADO FEDERAL. Projeto de lei do Senado n.º 278, de 5 de maio de 2016. Altera a lei n.º 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. *Diário Oficial da União*, 6 maio 2016.

STOPA, P. C. *et al. Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2022.

TIBYRIÇÁ, R. F.; MENDES, E. G. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 29, p. 1-20, 2023.



Informações sobre os autores

Josiane Pereira Torres: Doutora em Educação Especial. Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: josianetorres.ufmg@gmail.com

Jáima Pinheiro de Oliveira: Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contato: jaima.ufmg@gmail.com

Ícaro Belém Horta: Mestre e doutorando em Educação. Professor de Geografia da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Contato: oracibh@gmail.com

Isabella Xavier de Freitas: Mestre em Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Contato: isabellaxavierf@gmail.com

Contribuição dos autores: Josiane Torres - Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, supervisão, coleta e tratamento dos dados, análise e interpretação, levantamento de literatura, redação, revisão crítica; Jáima de Oliveira – Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, análise e interpretação, levantamento de literatura, redação, revisão crítica; Ícaro Horta – Coleta e tratamento dos dados, análise e interpretação, redação; Isabella Freitas – Coleta e tratamento dos dados, análise e interpretação, redação.

Dados: Podem ser acessados gratuitamente em <https://zenodo.org/records/16612207>.

Conflitos de interesses: Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Financiamento: A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), no âmbito do projeto APQ-00269-21.

Revisão: A correção verbal e gramatical do texto contou com o suporte de inteligência artificial (ChatGPT).

Editora que avaliou este artigo:
Érika Dias

Avaliador:
José Rubens Jardimino