

O PERFIL DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE): UMA ANÁLISE DOS EDITAIS DOS 14 MUNICÍPIOS DA AMVE (SC)¹

THE PROFILE OF THE SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL (PAE): AN ANALYSIS OF THE PUBLIC NOTICES OF THE 14 MUNICIPALITIES OF AMVE (SC)

Pedro Henrique Silva FERREIRA²
Guilherme Cezar Sousa VIEIRA³
Andrea Soares WUO⁴

RESUMO: O Profissional de Apoio Escolar (PAE), conforme a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, é responsável por auxiliar estudantes com deficiência nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. No entanto, as diretrizes para a atuação do PAE variam entre os níveis nacional, estadual e municipal. Este estudo analisa o perfil do PAE nos editais mais recentes (2019-2022) dos 14 municípios da Associação de Municípios do Vale Europeu (AMVE), em Santa Catarina, Brasil. Os objetivos incluem identificar os editais, organizar os dados sobre nome do cargo, requisitos mínimos, carga horária e remuneração e apontar as semelhanças e diferenças nas descrições do PAE. O método de pesquisa utilizado foi uma análise documental qualitativa dos editais, centrada na identificação e organização das informações sobre o cargo. Os resultados mostram uma falta de padronização nas descrições, dificultando a criação de um perfil unificado e a operacionalização nacional da profissão. As diferenças encontradas nos editais, como nomenclatura, requisitos e salários, refletem uma fragmentação que contribui para a precarização do trabalho do PAE e dificultam a implementação de uma política inclusiva eficaz no âmbito nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Profissional de Apoio Escolar. Inclusão. Educação Inclusiva. Educação Especial. Políticas públicas.

ABSTRACT: The School Support Professional (SSP), according to the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities of 2015, is responsible for assisting students with disabilities in activities such as eating, hygiene and mobility. However, the guidelines for the SSP's role vary across national, state and municipal levels. This study analyzes the SSP profile in the most recent public notices (2019-2022) from the 14 municipalities of the Association of Municipalities of the European Valley (AMVE, acronym in Portuguese) in the state of Santa Catarina, Brazil. The objectives include identifying the notices, organizing the data regarding job titles, minimum requirements, working hours and remuneration and pointing out the similarities and differences in the descriptions of the SSP. The research method used was a qualitative documentary analysis of the public notices, focusing on identifying and organizing job-related information. The results reveal a lack of standardization in the descriptions, hindering the creation of a unified profile and the national operationalization of the profession. The differences found in the public notices, such as job titles, requirements and salaries, reflect a fragmentation that contributes to the precarization of the SSP role and hinders the implementation of an effective inclusive policy at the national level.

KEYWORDS: School Support Professional. Inclusion. Inclusive Education. Special Education. Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, conceitualmente, é o termo utilizado para fazer referência ao projeto de uma educação que seja feita para todas as pessoas, sem ressalvas. Ao mesmo tempo, se pretendemos tratar as nomenclaturas com rigor, a categoria Educação Especial será

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0248>

² Doutorando. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau/Santa Catarina/Brasil. E-mail: pshferreira@furb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3230-4661>

³ Professor. Município de Navegantes. Mestre em Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau/Santa Catarina/Brasil. E-mail: gcsvieira@furb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0170-1023>

⁴ Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Blumenau/Santa Catarina/Brasil. E-mail: awuo@furb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-7184>



utilizada para definir uma modalidade de ensino direcionada para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação (Ministério da Educação, 2008), estabelecendo a distinção dos termos que, popularmente, são utilizados como sinônimos.

Todavia, quando nos referimos ao uso da perspectiva da Educação Inclusiva para empreender compreensões e construir uma Educação Especial, estamos estabelecendo outro paradigma educacional. Ao utilizarmos a noção de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, fazemos menção à educação de pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação em ambientes de ensino regular e comuns.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva envolve a criação de ambientes pedagógicos acessíveis e personalizados para garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino. Essa abordagem visa combater a segregação e promover a convivência entre estudantes de padrão “normal” e aqueles classificados como “significativamente diferentes” (Amaral, 1998, p. 2) dentro do mesmo espaço de aprendizagem. O objetivo é proporcionar a todos os alunos a oportunidade de acessar o mesmo aprendizado, fomentando um ambiente.

Além do mais, atentos, também é possível notar a presença dos alunos do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) em espaços de ensino regular como forças que desinibem processos de atualização e complexificação dos dispositivos de exclusão, reinventando outros modos de preconceito (Lopes, 2018; Veiga-Neto, 2001). Muitas vezes, sendo considerados incapazes de aprender por seus pares e/ou responsáveis, os alunos do PAEE experimentam o isolamento em ambientes compartilhados quando, na verdade, a própria instituição é incompetente em suas funções, já que, apegada a uma matriz ideológica capacitista, inviabiliza o acolhimento dos alunos do PAEE e seu aprendizado.

Historicamente, a Declaração de Salamanca de 1994 (Organização das Nações Unidas [ONU], 1994), da qual o Brasil é signatário, pode ser considerada um marco fundamental para o atual paradigma de inclusão no país. Com base nela, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Como consequência da adesão brasileira à Declaração de Salamanca, a educação nacional passou a descentralizar parte das demandas relativas ao ensino de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Até então, o atendimento desses alunos era realizado predominantemente em instituições especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em março de 1955 na cidade do Rio de Janeiro.

Embora a APAE seja uma associação de caráter filantrópico, assim como outras instituições privadas que oferecem serviços semelhantes, ela compete por recursos públicos com as redes públicas de ensino para sua manutenção. Esse cenário de disputa pelo fundo público no financiamento da Educação Especial acarreta consequências consideráveis para a organização do ensino público e para as noções de inclusão, como demonstrado nos trabalhos de Laplane et al. (2016), Lehmkuhl (2018) e França e Prieto (2018).

É importante ressaltar que a categoria NEE, solicitada após a Declaração de Salamanca, foi criada para agrupamentos de alunos que apresentam características específicas

de aprendizagem, especialmente aqueles cujo aprendizado é limitado por suas deficiências e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem. Esse termo substitui a noção de “portadores de necessidades educativas especiais”, que passou a ser considerada circunstancial tanto do ponto de vista semântico quanto psíquico, além de entrar em dissonância com as organizações políticas que defendem os direitos das pessoas com deficiência (Mazzotta, 2011).

No entanto, mesmo que o conceito de NEE adquira um formato politicamente mais apropriado, é importante que seu uso seja realizado de maneira atenta, pois, nele, é possível constatar algumas das desarticulações existentes entre o ensino regular e a educação dita especial, além da possibilidade de o conceito ser utilizado para delimitar de modo exclusivo o desenvolvimento e envolvimento dos alunos PAEE, ao justificar possíveis dificuldades a partir das características usadas para configurá-lo como “especial”. Assim sendo, para que a noção não seja utilizada acriticamente, a problematizamos em concordância com Lopes (2014), quando, ao lidar com o construto de NEE, escreve:

Por abranger uma multiplicidade de alunos e ser forjada como neutra e abstrata, contribui para escamotear os determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais que agem na caracterização da anormalidade (que não é algo abstrato e sim uma categoria historicamente construída pela sociedade), disfarçando as reais e precárias possibilidades educacionais oferecidas às massas populares de nosso país que continuam recebendo uma educação arbitrária, em doses homeopáticas, mas muito conveniente às classes dominantes. (p. 737)

Diante desse panorama, este trabalho de pesquisa opta pelo Profissional de Apoio Escolar (PAE) como objeto de estudo, devido à sua presença relativamente recente na história da educação brasileira e seu papel de agente considerado indispensável para a viabilização da matrícula, permanência, ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, que compõem o Público da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Freitas & Gonçalves, 2021; Lopes & Mendes, 2021; Silveira et al., 2020).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o perfil do PAE descrito nos editais públicos mais recentes (2019 a 2022) das 14 cidades que compõem a Associação de Municípios do Vale Europeu (AMVE), Santa Catarina, vinculados às suas respectivas Secretarias de Educação.

O trabalho de pesquisa toma para si quatro objetivos específicos, são eles: 1) identificar os editais mais recentes elaborados pelas Secretarias de Educação de cada um dos 14 municípios da AMVE; 2) organizar o nome do cargo, requisitos mínimos, carga horária e remuneração do cargo; 3) sinalizar as semelhanças e diferenças entre as descrições do Plano de Atendimento Especial encontradas nos editais, articulando os descritivos dos cargos com as políticas e leis que, atualmente, orientam a profissão em nível nacional; 4) refletir acerca da relevância, do posicionamento, das razões e, também, dos efeitos da atual configuração do PAE como agente da inclusão escolar.

2 O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE)

A Constituição Federal de 1988 estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I) como um dos princípios dirigentes da educação nacional. A igualdade de condições de acesso e permanência na escola é um direito. No intuito

de assegurá-lo para pessoas com deficiência, a Constituição Federal de 1988 também prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, inciso III). Entretanto, sendo a Constituição um documento de proporções federais, os direitos fixados nela possuem o caráter de amplo regime.

Os direitos estabelecidos em amplo regime são caracterizados por suas jurisdições. O que significa dizer que, aprovado o documento federal, caberá aos estados e municípios a operacionalização e a garantia dos direitos de acordo com a singularidade de cada ente. Assim, mesmo que os direitos estejam descritos, as estruturas que os viabilizam materialmente dependem dos recursos disponíveis e das decisões políticas de cada uma das regiões, o que faz com que as soluções estabelecidas com essa finalidade variem de acordo com cada localidade.

Por conseguinte, variados dispositivos são inventados e implementados com o propósito de atender às demandas educacionais de cada localização. A ampliação de funções, modificações dos espaços e presença de diferentes profissionais em redes de ensino são uma demonstração dessa dinâmica. Vários são os artifícios criados para sustentar o desenvolvimento pedagógico de alunos do PAEE, como, por exemplo, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os Profissionais de Apoio Escolar (Lopes & Mendes, 2021) que, mesmo cumprindo as exigências nacionais, também terão suas especificidades regionais.

Para que um aluno seja classificado como pertencente ao PAEE, é preciso que ele demonstre necessidade de receber suporte substancial e/ou específico em suas atividades de higiene, locomoção e/ou alimentação em ambiente de ensino. Confirmada a demanda, o aluno, sem a necessidade prévia de um laudo médico, tem o direito de ser acompanhado por um PAE. A contratação desse profissional, de acordo com a Nota Técnica nº 19/2010 da Secretaria de Educação Especial/Gabinete (SEESP/GAB), está prevista e é obrigatória para todos os níveis educacionais sempre que as necessidades do aluno PAEE não forem atendidas no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes, sem que seja exigido qualquer custo financeiro ao aluno e/ou seus responsáveis.

Prontamente, o leitor atento poderá perceber algumas aparentes incongruências no parágrafo anterior, como: o que diferencia um aluno PAEE (educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação) de alunos com necessidade de suporte substancial, uma vez que, não necessariamente, o aluno PAEE exige tais cuidados? Ou, também: como é feita a avaliação que confirma ou não as necessidades de suporte do aluno? Ambos são questionamentos pertinentes e frequentemente presentes nas discussões que tangenciam a temática.

O estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 –, em seu art. 2º, parágrafo primeiro, é que a avaliação, quando necessária, deve ser feita por uma equipe multiprofissional a partir de uma abordagem biopsicossocial. Essa resposta cobre parcela das questões, mas também incita outras, como: quais profissionais compõem essa equipe? Quais os parâmetros de validação da avaliação? E ainda: a avaliação biopsicossocial da equipe multiprofissional dispensa o laudo médico como arbítrio sobre as possibilidades de aprendizado do aluno?

Realmente, a lista de questionamentos é longa (Araújo et al., 2016; Freitas & Gonçalves, 2021). Apesar disso, este trabalho não se aterá diretamente a eles, uma vez que a proposta desta pesquisa é se debruçar sobre algumas das possíveis configurações que o PAE assume em um conjunto de redes de ensino, no caso, as dos sistemas municipais de ensino das cidades participantes da AMVE, que nos servirão como modelos de estudo.

Em escala regional, mesmo entre cidades vizinhas, também podemos constatar uma gama de variações na definição do PAE. Inclusive, como apresentaremos adiante, diferentes nomenclaturas são utilizadas para nomeá-lo. Como exemplos, podemos destacar: cuidador, mediador, auxiliar, estagiário, monitor e agente educacional. Isso se deve às particularidades das estruturas, condições de trabalho e opções políticas que determinam as possibilidades de atuação em cada estado e município (Lopes, 2018; Mendes et al., 2014).

No texto da PNEEPEI de 2008, o PAE é apresentado como o “cuidador” ou “monitor” previsto para o acompanhamento escolar dos alunos PAEE (Ministério da Educação, 2008). Em 2015, objetivando estabelecer uma descrição mais objetiva e operacional, mantendo concordância com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), a LBI – Lei nº 13.146/2015 – estabeleceu as primeiras diretrizes legais sobre a figura que conhecemos como PAE. Na LBI, art. 3º, inciso XII, o PAE é retratado da seguinte forma:

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 modalidade de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Lei nº 13.146, 2015)

Após a publicação da LBI de 2015, o PAE passou a ser legalmente diferenciado de outros profissionais que, atualmente, atuam no cenário educacional, como professores, psicólogos, fonoaudiólogos etc. A partir da sua definição mediante a exclusão das técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Lei nº 13.146, 2015), o PAE assumiu uma condição de maior maleabilidade de atuação no território escolar.

Devido ao seu amplo regime, a LBI de 2015, ao instituir os contornos da profissão, não a contextualiza nem operacionaliza a atuação do PAE. E, ao carecer de normativas centrais que norteiem sua prática de maneira objetiva, não contendo indicações sobre as exigências referentes às formações e atribuições do PAE, tudo o que a LBI de 2015 permite antecipar objetivamente por meio de seu texto é que o PAE, ao estar em ambiente de ensino, não será um professor (Freitas & Gonçalves, 2021).

Ocorre que essa disposição legal, condicionada pelos contextos sociopolíticos e econômicos de cada região brasileira, servirá para a implementação de plataformas de trabalho e coordenadas de atuação mais convenientes a cada rede de ensino. Em outras palavras, ao definir os estados e seus municípios como responsáveis pelo preenchimento do amplo espaço interpretativo da LBI de 2015, mesmo sendo mais detalhada do que a PNEEPEI de 2008, não há garantias de que os arranjos das redes de ensino serão decididos em prol dos benefícios educacionais dos alunos PAEE, uma vez que esse agenciamento legal também não prevê meios de avaliação da atuação do PAE (Lopes & Mendes, 2021).

Esse panorama faz com que desvios em relação às leis não sejam incomuns. Outros elementos, como o acompanhamento criterioso dos progressos do aluno PAEE acompanhado pelo PAE, assim como a antecipação das dinâmicas colaborativas entre PAE e professores regentes, também não poderão ser nacionalmente contemplados, uma vez que os desconhecimentos sobre a função do PAE também estão presentes dentro das próprias instituições escolares.

As pesquisas de Xavier (2019) e Lopes e Mendes (2021) apontam o atual estatuto do PAE como uma estratégia para minimizar as quantias investidas em políticas locais de inclusão escolar que, simultaneamente, instauram outro modelo de exclusão amparado em lei. Outra consequência dessa conformação é a precarização dos processos de inclusão escolar e a desvalorização do PAE. Como veremos a seguir, sendo o PAE um profissional que pode ser inserido em ambiente educacional sem necessariamente ser qualificado para atender adequadamente o aluno PAEE, diante do corpo escolar, ele também poderá passar por dificuldades interpessoais que afetarão tanto ele quanto o aluno (Araújo et al., 2016; Santos et al., 2021).

Ao adentrar os ambientes educacionais nesses termos, o PAE provoca uma série de reações institucionais, pessoais, familiares e políticas que são desencadeadas na tentativa de comportá-lo de maneira adequada ao que está contextualmente previsto em legislação. Estando a função definida sem o balizamento de suas competências, não é incomum que o PAE seja contratado de modo indiscriminado, mediante a emissão de um laudo médico sobre o aluno, devido à inexistência de uma equipe multiprofissional para a realização da avaliação biopsicossocial, como prevê a LBI de 2015, e, assim, assuma tão somente o posto de “cuidador” do aluno com diagnóstico médico, que não necessariamente é um aluno com NEE (Araújo et al., 2016).

Na prática, essa convenção aprofunda as dicotomias entre “educar” e “cuidar”, que têm matrizes capacitistas e entendem os alunos PAEE como pessoas incapazes de aprender e que, assim, apenas requerem “cuidados” (Freitas & Gonçalves, 2021). Fato é que o PAE é um personagem singular e central para a sustentação do nosso atual paradigma de inclusão. Diante de tamanha complexidade, indagamos: qual é o perfil do PAE nas redes municipais das 14 cidades associadas à AMVE?

Criada em 1969, a AMVE é uma entidade que tem como objetivo integrar administrativa, econômica e socialmente seus municípios participantes, trabalhando pela autonomia dos municípios por meio de ações colaborativas entre suas administrações públicas. A opção por esse recorte será aprofundada na seção destinada à metodologia da pesquisa.

3 MÉTODOS

Esta pesquisa é um estudo descritivo de natureza qualitativa que utiliza procedimento documental na realização da investigação. Não é vasta a literatura que contempla a temática, ainda mais a que realiza a sistematização de dados como os que serão apresentados. Portanto, a opção por municípios do interior do estado de Santa Catarina busca contribuir para a ampliação do campo de estudos.

Algumas das dificuldades de empreender pesquisas como esta consistem nas diferentes nomenclaturas utilizadas para fazer menção ao PAE. Por essa razão, optamos pelo uso do termo Profissional de Apoio Escolar (PAE), apresentado na LBI de 2015 (Lei nº 13.146,

2015), como um termo guarda-chuva que faz referência a todas as variações nominais usadas nos documentos reunidos e apresentados nesta pesquisa.

Foram acessados os 14 *sites* oficiais de cada uma das 14 Prefeituras que compõem a AMVE. Os editais dos processos seletivos e concursos públicos foram todos levantados e armazenados para análise no dia 20 de setembro de 2022 e, até a presente data, cada um deles é o mais recente publicado pelas Prefeituras.

Os documentos obtidos cobrem os anos de 2019, 2021 e 2022. Entre eles, encontramos um edital de processo seletivo (2019), cinco editais de processo seletivo (2021) e sete editais de processo seletivo, além de um edital de concurso público (2022). A contratação para todos os cargos é efetivada via Secretaria de Educação e, com exceção do concurso público, nenhum deles prevê a renovação anual e automática dos contratos.

Os itens selecionados para a análise de cada documento são: nome do cargo, requisitos mínimos, carga horária e remuneração. Durante a busca, também nos deparamos com as atribuições do cargo e os conteúdos específicos exigidos para a obtenção do cargo mediante prova (quando ela faz parte do processo de seleção). Entretanto, dada a complexidade e extensão da questão, consideramos interessante que uma análise à parte seja feita, tecendo outras discussões e direções de aprofundamento.

Considerando as diferentes nomenclaturas empregadas para descrever o cargo de PAE, decidimos tomar as seguintes atitudes em relação aos documentos analisados:

1. Foi realizada a leitura integral de cada um dos editais com o intuito de excluir publicações desatualizadas.
2. Como critério para a seleção dos cargos descritos nos editais como PAEE, utilizamos a caracterização instituída na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei no 12.764, 2012) e na LBI (Lei nº 13.146, 2015).
3. Também consideramos a ausência de atribuições que caracterizam o cargo como professor com regência de sala e/ou professor do AEE, como, por exemplo, a presença de responsabilidade sobre a realização de avaliações pedagógicas e/ou elaboração de planos de ensino, uma vez que, de acordo com as diretrizes nacionais, essas não são competências do PAE.
4. Como critério relacionado ao anterior e considerando a discussão anteriormente realizada, também destacamos como item auxiliar os requisitos mínimos exigidos para os cargos, já que, em grande parte dos casos – não sendo uma particularidade da região –, as formações solicitadas para o exercício da função não indicam diplomação prévia em qualquer área da Educação.
5. Durante a leitura dos dados, o leitor poderá notar duas aparentes exceções aos critérios estabelecidos no que se refere ao cargo nos municípios de Blumenau e Timbó. Entretanto, essas particularidades serão explicadas posteriormente, durante a discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

A precarização da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode ser aprofundada ao observar a relação entre o financiamento destinado a essa área e os princípios

neoliberais que norteiam as políticas públicas educacionais. Sob uma lógica neoliberal, a austeridade prevalece na alocação de recursos, priorizando cortes e uma gestão de baixo custo, o que impacta diretamente a valorização dos profissionais da educação e as condições estruturais para a inclusão de estudantes.

O quadro apresentado, que revela os dados de salários dos profissionais de apoio escolar em diferentes municípios, ilustra essa precarização ao demonstrar que as contribuições oferecidas, embora variadas, estão geralmente abaixo das expectativas para a complexidade e importância do trabalho que esses profissionais realizam. Em municípios como Ascurra e Rodeio, por exemplo, as remunerações são notadamente baixas, o que reflete a desvalorização do profissional de apoio, essencial para o sucesso da Educação Inclusiva.

A frágil relação entre o financiamento da Educação Especial e os princípios neoliberais, visível nos dados de pagamentos, expõe a necessidade de um movimento crítico que questione a naturalização dessas condições e promova uma resistência aos efeitos precarizantes.

4 RESULTADOS

Foram selecionados 13 editais de processo seletivo e um edital de concurso público para o cargo de PAE nas Redes Municipais de Educação das 14 cidades que fazem parte da AMVE, Santa Catarina. Os municípios participantes são: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos os dados que mostram a relação dos municípios pesquisados.

Quadro 1

Relação dos municípios pesquisados

Município	Edital	Nome do cargo	Requisitos mínimos	C/H	Remuneração
Apiúna	Nº 09/2022	Auxiliar educacional	Ensino Médio completo	40 horas	R\$ 2.322,94
Ascurra	Nº 001/2022	Auxiliar de educação	Ensino Médio completo	40 horas	R\$ 1.297,50
Benedito Novo	Nº 005/2022	Auxiliar de sala	Ensino Médio completo	40 horas	R\$ 1.801,08 + R\$350,00 (auxílio alimentação)

Município	Edital	Nome do cargo	Requisitos mínimos	C/H	Remuneração
Blumenau	Nº 002/2022	Professor de Educação Especial	Ordem de convocação: Licenciatura Plena em Educação Especial, ou Licenciatura Plena em Pedagogia com ênfase/apostilamento em Educação Especial, ou Licenciatura Plena normal superior com ênfase/apostilamento em Educação Especial (Grupo 1 – Formação específica), Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, ou Licenciatura Plena com Pós-Graduação em Educação Especial/Inclusiva (Grupo 2 – Formação mínima), comprovar frequência em 6º semestre ou posterior em Licenciatura Plena em Educação Especial, ou comprovar frequência em 6º semestre ou posterior em Licenciatura Plena em Pedagogia (Grupo 3 – Cursando licenciatura).	10/20/30 e 40 horas	R\$ 1.950,00 / R\$ 2.925,00 / R\$ 3.900,00 + R\$ 975,00 + R\$ 23,02 (auxílio alimentação por dia trabalhado)
Botuverá	Nº 04/2022	Monitor escolar	Ensino Médio completo	40 horas	R\$ 2.053,00 + auxílio alimentação
Brusque	Nº 011/2022	Monitor escolar II	Ensino Médio completo	20/40 horas	R\$ 802,75 / R\$ 1.605,50 + R\$ 330,00 (auxílio alimentação)
Doutor Pedrinho	Nº 01/2021	Auxiliar de recreação infantil	Ensino Fundamental incompleto	40 horas	R\$ 1.415,88
Gaspar	Nº 004/2022	Auxiliar de professor da Educação Especial	Ensino Médio completo	20/40 horas	R\$ 998,15 + R\$ 287,5 (auxílio alimentação) R\$ 1.996,30 + R\$ 998,15 (auxílio alimentação)
Guabiruba	Nº 005/2021	Cuidador escolar	Ensino Fundamental completo	40 horas	R\$1.588,37 + auxílio alimentação
Indaial	Nº022/2022	Auxiliar de sala	Ensino Médio completo	40 horas	R\$ 1.595,03
Pomerode	Nº 050/2022	Auxiliar de classe	Ensino Médio completo	40 horas	R\$ 1.927,80
Rio dos Cedros	Nº 01/2021	Monitor de educação	Ensino Médio completo	40 horas	R\$ 1.735,36
Rodeio	Nº 12/2021	Agente educacional (Educação Especial)	Ensino Médio ou Magistério	40 horas	R\$ 1.253,03
Timbó	Nº 004/2019	Auxiliar de apoio escolar (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Ensino Médio completo e cursando, no mínimo, o 4º semestre das licenciaturas em geral.	20/40 horas	R\$ 1.088,12

Tabulados os dados, podemos perceber as semelhanças da organização microrregional em relação à conjuntura nacional relatada anteriormente. Embora esteja localizado regionalmente, o PAE é caracterizado como uma função que possui a indefinição como uma constante majoritária entre as redes, aspecto que podemos notar ao atentarmos para a variedade de nomes utilizados para o cargo de PAE. Designado como “cuidador”, “monitor”, “auxiliar”, “agente” e até mesmo “professor”, o PAE ocupa uma função ainda formalmente difusa. Contudo, vale notar que, para além das particularidades das redes de ensino escolhidas para o estudo, variações como essas também estão presentes nas leis e políticas que arbitram sobre a função. Por exemplo, “apoio especializado” – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e “acompanhante especializado” – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012).

Em relação aos requisitos mínimos exigidos para o cargo, embora a maioria dos municípios exija o Ensino Médio completo, não são todos que organizam os critérios dessa maneira, havendo também diferenças. As exceções são os municípios de Doutor Pedrinho e Guabiruba, que requerem o Ensino Fundamental incompleto e completo, respectivamente; Rodeio, que também permite a classificação dos formados no Magistério; assim como Blumenau e Timbó, que preveem uma maior variação entre as qualificações requeridas.

Podemos notar que o município de Blumenau se utiliza de três grupos distintos de requisitos para a mesma vaga, partindo de uma maior qualificação (Licenciatura Plena em Educação Especial) para um menor grau de formação (o 6º semestre de Licenciatura Plena em Educação Especial ou em Pedagogia).

Essa organização é estabelecida devido ao caráter flutuante da quantidade de PAEs necessários para o apoio aos alunos PAEE matriculados na rede de ensino, de acordo com suas demandas educacionais. Ao observarmos o gradual aumento do número de matrículas de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), por exemplo, podemos inferir que é escasso o número de profissionais disponíveis com a formação máxima requisitada para ocupar o Grupo 1 e o Grupo 2, uma conjuntura que corrobora a recente criação de inéditos cursos de Licenciatura Plena em Educação Especial na região.

Em Timbó, podemos notar que, acompanhado da conclusão do Ensino Médio comprovado, o requisito mínimo é o 4º semestre das Licenciaturas em geral já concluído ou em andamento. A rede se utilizou da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2016) para dirigir o trabalho do PAE até 2019, quando optou por realizar uma combinação entre a política estadual e a política nacional de 2008. O resultado é o estabelecimento de contornos considerados intermediários entre ambas as políticas no que concerne aos requisitos mínimos do PAE.

Desde a publicação da PNEEPEI de 2008, passando pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista de 2012 (Lei nº 12.764, 2012) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 (Lei nº 13.146, 2015), temos vivenciado um gradual e constante aumento do número de matrículas de alunos com deficiência em classes de ensino regular (Baiense, 2022).

Considerando esse dado, buscando sustentar a dimensão sociopolítica da questão e tendo em conta a atual situação do perfil do PAE no país, acreditamos que, somado aos apontamentos anteriores, também lidamos com uma disparidade de ritmo entre o aumento do número de matrículas de alunos PAEE e a formação de profissionais da educação com alta qualificação formal para o cargo (como podemos notar no município de Blumenau). Consequentemente, junto às problemáticas já discutidas até aqui, teremos tensionamentos entre a esfera jurídica, o campo educacional e famílias que se deparam com a justa reivindicação por direitos sem que haja a disponibilidade de recursos apropriados para garanti-los, restando a utilização do PAE como uma espécie específica de cuidador (Silveira et al., 2020).

Quanto às cargas horárias para a função do PAE e sua remuneração, também encontramos variações. Mesmo entre os municípios que possuem o Ensino Médio completo como requisito mínimo para o cargo, constataram-se diferenças consideráveis entre os valores oferecidos, além da presença ou não do auxílio-alimentação. As cargas horárias também são critérios relevantes no estabelecimento dos salários e na organização da logística da função, aparecendo como codependentes.

Redes de ensino que ofertam educação em regime integral, por exemplo, terão a necessidade de estabelecer os horários do PAE de maneira distinta daquelas que não fazem o mesmo. Outro fator determinante para a disposição das cargas horárias será o número de alunos matriculados e suas localizações na rede.

Um elemento não apresentado diretamente no Quadro 1, porém observável na maioria dos editais utilizados, é que o posicionamento do PAE dentro da rede de ensino está sujeito às necessidades constatadas e às orientações da chefia imediata, sendo essa a própria Secretaria de Educação Municipal ou a Equipe Multiprofissional instalada no sistema educacional (quando existente). As variações salariais, tanto entre PAE com o mesmo grau de escolaridade quanto entre aqueles com maiores qualificações para a função, também são aspectos indispensáveis para qualquer análise referente ao perfil do cargo.

As indefinições do perfil desses profissionais dentro dos sistemas de ensino possuem tanto efeitos interpessoais quanto sociopolíticos relevantes, uma vez que o crescimento do número de alunos PAEE consiste, legalmente, no aumento do número de PAEs no ensino comum (Bonito et al., 2011).

É indispensável notar que as indefinições que atualmente caracterizam o perfil do PAE tanto causam entraves quanto podem funcionar como soluções, mesmo que precárias. O gradual aumento de matrículas de alunos PAEE no ensino regular, ainda que uma conquista a ser valorizada, também permite evidenciar questões subjacentes a essa “política de inclusão” que não devem ser desprezadas ao discutirmos a Educação Inclusiva dos educandos PAEE.

Mesmo que a presença do PAE esteja legalmente assegurada como um recurso garantido para o percurso educacional de alunos PAEE com comprovada necessidade, as indeterminações que estabilizam os contornos da função também estão politicamente previstas a partir das diretrizes estabelecidas sobre tais indefinições. Embora o acesso ao ambiente escolar dos alunos PAEE esteja formalmente assegurado, o seu aprendizado não está, pois o PAE, política

e legalmente apresentado como elemento condicional para a inclusão de alunos PAEE, com um perfil contingente, existe virtualmente, mas não de modo objetivo, universal e operacional.

Mesmo que haja mecanismos jurídicos e políticos responsáveis pela proteção do direito de acesso aos ambientes escolares, não há qualquer garantia de ensino e aprendizado, uma vez que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para além dos recursos requisitados por todos os alunos, com ou sem NEE, tem seus agentes antevistos sob condições frágeis e precárias.

Além disso, não podemos deixar de considerar a dimensão financeira da questão, provavelmente a mais determinante ao lidarmos com a maneira como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 é operada. Determinada pela economia capitalista e enviesada pelos preceitos neoliberais em expansão sobre a educação especial na rede regular de ensino, principalmente a partir da década de 1990, a PNEEPEI demanda recursos públicos constantemente disputados pelo setor privado. Se até meados dos anos noventa, as instituições de Educação Especial estiveram majoritariamente coordenadas por iniciativas privadas, é a partir desse período que o acesso à educação escolar passa a ser ampliado como maneira de gerenciar a pobreza da população e os processos de privatização da/na educação (França & Prieto, 2018, 2021).

Em termos de comparação, as verbas destinadas às APAEs podem vir de diversas fontes, como doações de pessoas físicas e jurídicas, convênios com governos municipais, estaduais e federais, recursos provenientes de leis de incentivo fiscal, entre outros.

Os governos também podem destinar verbas específicas para as APAEs por meio de programas e políticas públicas de apoio a pessoas com deficiência. No Brasil, por exemplo, existe a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015), que prevê ações voltadas para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo a destinação de recursos para entidades como as APAEs.

Esse cenário é sustentado como modo de administrar as contradições que permeiam o Estado, uma vez que, ao mesmo tempo em que a Constituição Federal de 1988 afirma o acesso ao ensino obrigatório e gratuito (art. 208, V, § 1º), assim como garante sua oferta pelo setor privado (art. 209) e a destinação de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 213), postula a educação como um direito da população e um dever do Estado, reconhecendo-a também como atividade privada submetida à lógica do mercado (Laplane et al., 2016). Nessa racionalidade, está impressa a compreensão da educação como mercadoria e, portanto, como objeto de finalidades rentáveis que condicionam os ganhos ao que se compreende como investimento e têm os alunos como clientes.

Historicamente, o neoliberalismo, infiltrado na organização do sistema público de ensino como razão condutora, tem como efeito o zelo pela austeridade na condução dos planos para o setor público, adotando medidas que priorizam o sistema desde a formulação de suas diretrizes até a destinação dos recursos disponíveis (França & Prieto, 2021; Laplane et al., 2016; Manzini, 2018).

O neoliberalismo, ao privilegiar uma lógica de eficiência econômica, muitas vezes sacrifica a qualidade dos serviços educacionais. Nesse contexto, as remunerações pouco atrativas

e a falta de incentivos públicos suficientes, como a formação continuada e o uso de tecnologias aplicadas, resultam em uma dificuldade crônica de implementação de políticas inclusivas efetivas. Além disso, a ausência de investimentos significativos em acessibilidade arquitetônica e em práticas pedagógicas inovadoras agrava o cenário de exclusão e marginalização.

Sem imprevistos, temos a precarização da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva visibilizada em suas resoluções diretivas e na obtenção de incentivo público por intermédio da valorização dos profissionais da educação, do acesso às tecnologias, da formação acadêmica sistematizada, crítica e de qualidade, assim como da maior acessibilidade arquitetônica aos ambientes de ensino.

Afinal, não é possível descolar a educação da sociedade em que é construída, de seu sistema econômico e da ideologia dominante. Embora existam recursos públicos, artifícios jurídicos criados e projetos políticos estabelecidos para viabilizar a educação de pessoas com deficiência, é imprescindível que mantenhamos a Educação Inclusiva como propósito desnaturalizado, para que não seja tomada de maneira acrítica e, conseqüentemente, submetida à lógica capitalista que a torna tão necessária como horizonte social e esfera de resistência às diferenças, que questionam os pressupostos das diferenças e dos papéis de igualdade.

5 CONSIDERAÇÕES

A análise dos dados produzidos e da literatura diretamente referenciada neste trabalho revela a complexidade inerente à construção de um perfil “ideal” para o Profissional de Apoio Escolar (PAE) nos sistemas de ensino comum. A diversidade de formações exigidas, assim como o fato de a maioria dos municípios realizar a contratação desse profissional por meio de processos seletivos, vinculando-o à rede por períodos determinados para acompanhar alunos específicos, desencadeia uma série de questões que devem ser exploradas em trabalhos futuros sobre a temática.

Nesta pesquisa inicial, o foco foi investigar as nomenclaturas atribuídas aos cargos de PAE, os requisitos mínimos para atuação, as cargas horárias e as remunerações na região da Associação de Municípios do Vale Europeu (AMVE). Entretanto, não foram incluídos outros dados importantes, como os conteúdos específicos exigidos nas provas para os cargos, os tipos de avaliações realizadas para a função e os detalhes das atribuições em cada rede municipal. Esses elementos certamente enriquecerão futuras investigações, ampliando a complexidade do debate e fornecendo uma visão mais detalhada dos determinantes que conformam o perfil do PAE.

Outras possibilidades de pesquisa também surgem a partir desta análise, como estudos comparativos entre regiões e estados, que podem contribuir para novas formulações e avanços no campo da Educação Inclusiva. Contudo, ao observar as variações regionais e as indefinições perceptíveis em escala nacional, é possível constatar que o perfil profissional do PAE está sujeito à precarização e desvalorização. Além disso, o caráter experimental da função, relacionado ao seu cumprimento legal, ainda não se reflete de forma consistente nos parâmetros de qualidade do ensino e da aprendizagem, além do cumprimento das matrículas.

Dado que a presença do PAE é indispensável em determinados casos de maior complexidade e necessidade de apoio escolar para os estudantes com necessidades educacionais es-

peciais (PAEE), a definição do perfil profissional e a qualificação de suas práticas são essenciais para garantir o direito à educação. Embora as discussões sobre o perfil do PAE continuem em âmbito nacional, a conjuntura é instável, e as soluções que possam surgir precisarão ser acompanhadas pela construção de estruturas curriculares e físicas adequadas.

Neste momento, considerando as demandas imediatas, medidas como a abertura de concursos públicos que incentivem maior permanência do PAE nas redes de ensino, além de sua valorização financeira, podem ser caminhos possíveis. Ademais, em regiões com escassas formações acadêmicas disponíveis, a qualificação do PAE poderia ser promovida pelas próprias redes de ensino, com os profissionais contemplados nos orçamentos formativos. No entanto, mais do que soluções rápidas, é necessária uma reflexão aprofundada sobre os aspectos legais, estruturais e éticos da Educação Especial e Inclusiva.

A garantia formal dos direitos, apesar de representar uma conquista histórica, requer suporte material para que sua efetivação ocorra de forma adequada. Isso envolve tanto a conscientização e formação profissional quanto uma percepção crítica das práticas e políticas de inclusão escolar, que, sem a devida reflexão, podem perpetuar exclusões sob o pretexto de incluir. Portanto, as conclusões deste estudo apontam para a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre como as discrepâncias encontradas nos editais analisados podem impactar as práticas escolares e os processos de inclusão dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas* (1ª ed., pp. 11-30). Summus Editorial.
- Araújo, L. A., Xavier, B. R., & Freitas, R. C. (2016). *A precariedade do fornecimento de profissional de apoio educacional ao aluno com deficiência em Fortaleza/CE* [Apresentação de artigo]. 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O Ensino e a Aprendizagem em Discussão, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-4.pdf>
- Baiense, A. E. dos S. (2022). Percentual de alunos matriculados com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil – 2015 a 2019. *Research, Society and Development*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24763>
- Bonito, J., & Romano, E. (2017). Formação de professores em Educação Especial: um estudo de educação comparada entre Brasil e Portugal. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, extra*(11), 1-5. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2862>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- França, M. G., & Prieto, R. G. (2018). Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. *Educar em Revista*, 34, 279-296.
- França, M. G., & Prieto, R. G. (2021). Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37(1), 351-372. <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.106449>

- Freitas, M. C. de, & Gonçalves, R. B. (2021). Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. *Horizontes*, 39(1), 1-26. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1107>
- Laplane, A. L. F., Caiado, K. R. M., & Kassar, M. de C. M. (2016). As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, 17(46), 40-55. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>
- Lehmkuhl, M. de S. (2018). *A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21158>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lopes, M. M. (2018). *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>
- Lopes, M. S., & Mendes, E. G. (2021). Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. *Olhar de Professor*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.24.19649.087>
- Lopes, S. A. (2014). Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*, 27(50), 737-750. <https://doi.org/10.5902/1984686X13355>
- Manzini, E. J. (2018). Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 810-824. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>
- Mazzotta, M. J. da. (2017). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio a inclusão: unindo esforços entre educação comum e especial*. EdUFSCar.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 8 de setembro de 2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. <https://lappei.fae.ufmg.br/nota-tecnica-no-19-de-08-de-setembro-de-2010/>
- Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

- Santos, K. B., Pereira, L. de L., & Maciel, A. S. P. (2021). Educação Inclusiva: os desafios da atuação do profissional de apoio escolar. *Revista Educação Básica em Foco*, 2(2), 1-5.
- Silveira, L. M. da, Graff, P., & Nierotka, R. L. (2020). O 'segundo professor' na educação básica: Um olhar sobre a legislação e as pesquisas acadêmicas. *Acta Scientiarum*, 42, 1-10, <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.43106>
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-Posições*, 12(2-3), 22-31.
- Xavier, S. A. (2019). *Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da Rede Municipal de Ensino do Recife* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38606>

Recebido em: 23/09/2024
Reformulado em: 15/11/2024
Aprovado em: 12/01/2025