



## A atuação e as atribuições do profissional de apoio: contrapontos da escola e legislação

The performance and duties of the support professional: school and legislation counterpoints

La actuación y las atribuciones del profesional de apoyo: contrapuntos de la escuela y legislación

**Letícia de Sousa Nascimento Xavier**<sup>1</sup>

*Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil*

**Christianne Thatiana Ramos de Souza**<sup>2</sup>

*Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil*

Recebido em: 28/07/2022

Aceito em: 26/06/2024

### Resumo

Visando atender às necessidades educacionais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola, os Profissionais de Apoio (PA) passaram a fazer parte da equipe pedagógica multidisciplinar. Diante disso, a discussão sobre a formação e atuação destes profissionais tem se tornado necessária. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar como acontece a atuação dos PA na escola inclusiva em diálogo com a legislação. Foram entrevistados quatro PA que atuaram em uma escola inclusiva na rede pública de Belém, capital do Estado do Pará. As respostas foram analisadas com base em quatro eixos: concepções acerca do PA; funções (atribuídas e executadas); formação inicial e continuada; e avaliação da atuação profissional. A análise mostrou que não há consenso entre as atribuições delegadas e as executadas pelos PA. Além disso, não existe uma legislação que caracterize o perfil e as funções deste profissional.

**Palavras-chave:** Profissional de apoio. Formação de professores. Inclusão escolar.

### Abstract

Aiming to meet the educational needs of Special Education Target Audiences (PAEE) at school, the Support Professionals (PA) have become a multidisciplinary pedagogical team. Therefore, the discussion about the training and performance of these professionals has become necessary. The main goal of this research was to investigate how Support Professionals work in inclusive schools in dialogue with the legislation. We interviewed four Support Professionals who worked in an inclusive school in the Public School System in Belém/PA. The answers were analyzed based on four axes: Conceptions about the AP; Functions (assigned and performed) of the Support Professional; Initial and Continuing Training of the Support Professional; Evaluation of Support Professional's performance. The analysis showed that there

<sup>1</sup> [sousa28oleticia@mail.com](mailto:sousa28oleticia@mail.com)

<sup>2</sup> [ctrsouza@ufpa.br](mailto:ctrsouza@ufpa.br)

is no consensus between the attributions delegated and those performed by the Support Professionals. Besides, there is no legislation that characterizes the profile and functions of this professional.

**Keywords:** Support professional. Teacher training. School inclusion.

### **Resumen**

Con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas del Público meta de la Educación Especial (PAEE) en la escuela, los profesionales de apoyo (PA) se han vuelto parte del equipo pedagógico multidisciplinar. Por lo tanto, el debate sobre la formación y la actuación de estos profesionales se ha hecho necesario. El objetivo principal de esta investigación fue averiguar cómo ocurre la actuación de los profesionales de apoyo en la escuela inclusiva en diálogo con la legislación. Entrevistamos a cuatro profesionales de apoyo que trabajaban en una escuela inclusiva de la Red Pública de Belém/PA. Las respuestas fueron analizadas en base a cuatro ejes: Concepciones sobre el PA; Funciones (asignadas y realizadas) del Profesional de Apoyo; Formación Inicial y Continuada de los Profesionales de Apoyo; Evaluación del desempeño de los Profesionales de Apoyo. El análisis mostró que no hay consenso entre las atribuciones delegadas y las ejecutadas por los profesionales de apoyo. Además, no existe una legislación que caracterice el perfil y las funciones de este profesional.

**Palabras clave:** Profesional de apoyo. Formación de profesores. Inclusión escolar.

### **Introdução**

O interesse em investigar a atuação do Profissional de Apoio (PA) como objeto de estudo emergiu a partir da experiência adquirida durante o estágio extracurricular em uma escola pública de Belém, onde atuamos como Profissionais de Apoio para alunos com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental, ao longo de dois anos. O desempenho das atividades inerentes ao PA, durante esse período, ainda que não amplamente discutidas, suscitou uma situação conflituosa tanto teórica quanto prática e profissional. Embora tivéssemos ciência de que nossa função era auxiliar alunos do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), fomos igualmente assombrados pelo receio de não sermos capazes de efetivamente contribuir para o processo de aprendizagem desses alunos.

O aprendizado decorrido do estágio possibilitou refletir, a partir de uma perspectiva social, o quanto o PA carece de mais notoriedade na educação. A visibilidade aqui mencionada configura-se não só em nível de debate no cerne escolar, bem como no sentido de apresentar de forma elucidativa a presença desses Profissionais para a sociedade, haja vista que, infelizmente, muitos ainda desconhecem sua existência e colaboração.

A presença do profissional de apoio também tem sido pouco referenciada nos documentos legais e normativos. Sendo assim, nota-se a necessidade em tecer discussões e melhor representatividade destes profissionais no ambiente escolar, é importante ponderar sobre a relevância social de documentos legislativos mais esclarecedores para estes agentes (Fonseca, 2016; Lopes, 2018).

Portanto, tomar a atuação do PA como objeto de estudo significa, também, voltar à atenção para os instrumentos legais nacionais e internacionais, visto que existe certa omissão quanto à definição das funções desempenhadas por este agente de apoio educacional.

Do ponto de vista científico, este estudo visa contribuir com a ampliação do acervo de produções acadêmicas relacionadas ao PA, visto que há escassez de trabalhos sobre a atuação deste agente como também sobre a importância desses profissionais nos espaços escolares (Fonseca; Bridi, 2016; Fonseca, 2016; Lopes, 2018; Martins, 2011; Schreiber, 2012; Ziliotto; Burchert, 2020).

Esta é uma realidade que demanda mais incentivos voltados ao desenvolvimento de pesquisas que tenham como eixo temático formação docente. A maioria dos PA é contratada como estagiário pela escola e encontra-se vinculado a cursos de licenciatura, principalmente de Pedagogia. Logo, é necessário ampliar a discussão sobre a formação inicial destes profissionais.

Em suma, a experiência desafiadora de acompanhar diariamente estudantes Público-alvo da Educação Especial provocou inquietações sobre o quanto o profissional de apoio é alvo de incompreensão em relação as funções que deve desempenhar no âmbito escolar – o que favorece atribuições indefinidas e o desvirtuamento delas. Deste modo, é substancial salientar que o foco deste estudo recai sobre a atuação dos PA, os quais estão se tornando cada vez mais presentes nas escolas devido o crescimento nas matrículas de alunos PAEE.

Sendo assim, foram levantadas as seguintes questões: Quais são as atribuições do profissional de apoio na escola inclusiva? Quais as funções executadas pelo profissional de apoio na escola inclusiva? Como ocorre a formação do profissional de apoio?

Com o intuito de responder estas questões, o objetivo geral deste estudo é investigar como acontece a atuação dos Profissionais de Apoio na escola inclusiva em diálogo com a legislação.

### **Profissionais de apoio e a incursão nos documentos legais**

Embora os profissionais de apoio participem do corpo escolar, faz-se necessário advertir que há muito tempo eles vêm desempenhando funções ainda desconhecidas nas escolas. Esses personagens imprescindíveis para a progressão dos alunos com deficiência estão sendo mencionados em diversos documentos e sua incumbência modifica-se de acordo com o momento histórico vivido – revelando, assim, uma ausência de definição na legislação sobre o perfil deste profissional (Fonseca, 2016).

Apesar de representar uma peça essencial para o desenvolvimento dos alunos com deficiência,

os PA realizam funções pouco esclarecidas, que interferem no modo de enxergá-los como copartícipes da realidade escolar, pois, de acordo com a região ou local, podem ser denominados de: “cuidadores”; “auxiliares”; “mediadores”; “acompanhantes”; “profissionais de apoio pedagógico”; “facilitadores”; “estagiários”; “bolsistas”, “tutores”, “auxiliares de vida escolar”, “agentes de apoio”, entre outros. A variação de nomes sobre o mesmo profissional pode gerar múltiplas interpretações acerca das suas atribuições, além de contribuir para o desvio das mesmas - evidenciando assim o cenário real: um abismo entre o conjecturado na legislatura e o praticado na realidade.

A variedade designativa se faz presente também na literatura brasileira, autores que se debruçam sobre o assunto, como Martins (2014) que usa o termo *profissional de apoio*; Araripe (2012), em uma concepção psíquica, adota por *acompanhante terapêutico*; Duque (2008) e Leal (2014) usam o termo *agente de inclusão*; Almeida, Siems-Marcondes e Bôer (2014) elencam o termo *cuidadores*. Carvalho (2016) utiliza o vocábulo *Agente de Inclusão Escolar (AIE)* e Lopes (2018) emprega a expressão *Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)*.

Nas produções literárias estrangeiras também é possível compreender outras nomenclaturas: Gardou (2009) emprega da designação utilizada na França *auxiliares de vida escolar* e, nos Estados Unidos, Giangreco (2010) e Macvay (1998) se apoderam do termo *paraprofissional* (Lopes, 2018).

Apesar da terminologia indicada pelos autores supracitados na literatura, o termo adotado para esta pesquisa foi a expressão *Profissional de Apoio (PA)*, a qual se refere a um profissional que “[...] deve atender os alunos da Educação Especial em atividades de higiene, alimentação, locomoção e demais ações em que necessitarem de auxílio no espaço escolar” (Martins, 2014, p. 229).

A dificuldade de conceber o que é ser PA se inter-relaciona com as diversas denominações que este profissional tem (e ainda) recebe. Quando se volta para os documentos normativos percebe-se uma ausência de conformidade sobre os termos utilizados, o que esbarra na dificuldade em delimitar, também, a função e concepção acerca destes profissionais.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no capítulo IV, art. 58, parágrafo primeiro, afirma que “haverá, quando necessário, *serviços de apoio especializado*, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996, p. 19, grifos nossos). Aqui nota-se o uso da nomenclatura “serviços de apoio especializado”, porém não há especificação de quem seria esses apoios, tampouco uma elucidação quanto suas funções.

A resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica, art. 8º, inciso IV, alínea d, ressalta a: “disponibilização de **outros apoios necessários** à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (Brasil, 2001, p. 2, grifos nossos). Apesar de não esclarecer, também, quais seriam os profissionais que ocupariam “outros apoios necessários”, a resolução, diferente da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), já apresenta uma delimitação (embora vaga) das atribuições deste suporte.

O Projeto de Lei (PL) nº 2880/2008 (que está em tramitação até o dia da publicação deste artigo), que regulamenta a Profissão de Cuidador de Pessoa, delimita o âmbito de atuação, fixa remuneração mínima e dá outras providências. O art. 1º, parágrafo único, evidencia que:

Considera-se *Cuidador*, o profissional responsável por cuidar da pessoa doente ou dependente, facilitando o exercício de suas atividades diárias, tais como alimentação, higiene pessoal, além de aplicar a medicação de rotina e acompanhá-la junto aos serviços de saúde, ou outros requeridos no seu cotidiano, excluindo, para tal, técnicas ou procedimentos identificados como exclusivos de outras profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2008, p. 2).

No PL observa-se a expressão de cuidador, profissional responsável pela pessoa doente ou dependente com a finalidade de facilitar as atividades diárias, bem como de aplicação de medicação e acompanhamento em serviços médicos. Contudo, este agente não deve assumir funções específicas de profissionais que pertencem à área da saúde.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta o Profissional de Apoio como monitor ou cuidador de alunos que precisam de apoio nas suas necessidades básicas, de modo específico “[...] nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, **entre outras**, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 17, grifos nossos).

O PL de nº 2880/2008 enfatiza um profissional voltado mais para fins de saúde e acompanhamento nas atividades do dia a dia, ao passo que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nota-se uma atuação direcionada para auxílio nas necessidades básicas (higiene, alimentação, locomoção), entre outras funções que não estão explícitas no escopo do documento, mas afirma que o monitor/cuidador pode realizar no cotidiano escolar em caso de assistência contínua.

A resolução de nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, art. 10º, inciso VI, presume na sua organização outros profissionais da educação os quais seriam: “tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e **outros que atuem no apoio**, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2009, p. 2, grifos nossos).

Mais adiante, o mesmo documento esclarece que os outros profissionais da educação, além de atuar no apoio quanto às atividades básicas (alimentação, higiene e locomoção) dos alunos PAEE, também devem oferecer suporte “[...] em *todas as atividades escolares* nas quais se fizerem necessário” (BRASIL, 2009, p. 3, grifos nossos).

A resolução de nº 4 abre “[...] brechas para o entendimento da atuação deste profissional, principalmente por anunciar que esses profissionais devem atuar em **todas as atividades escolares**” (Fonseca, 2016, p. 27, grifo da autora).

De modo similar ao constatado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a resolução de nº 4 deixa margem aberta para diversas interpretações sobre os limites da função destes profissionais e, portanto, da sua atuação também – haja vista que não há uma discriminação acerca do que se compreende por todas as atividades escolares. Sendo assim, o agente pode vir a assumir outras atribuições que não lhe são próprias.

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, cujo assunto é o profissional de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na escola comum da rede pública de ensino, foi a primeira a empregar o termo Profissional de Apoio na sua organização. A nota apresenta não apenas a discriminação de quem seria este profissional, bem como os limites da sua função/atuação, conforme o descrito a seguir.

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os *profissionais de apoio*, tais como aqueles necessários para promoção de acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da *acessibilidade as comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção* (Brasil, 2010, p. 1, grifos nossos).

A nota apresenta mais informações acerca destes profissionais, alegando novamente os limites das suas atribuições como suporte para os alunos que não conseguem desempenhar suas atividades com independência. Este apoio está relacionado com as especificidades de cada alunado, com a perspectiva de funcionalidade e não com sua deficiência em si (Lopes, 2018). De acordo com a nota:

Os Profissionais de Apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência (Brasil, 2010, p. 2).

A Lei de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, embora reconheça para efeitos legais os direitos previstos, não é possível encontrar na sua composição alguma alusão ao Profissional de Apoio, assim

como sua função. Porém, por outro lado, em casos de comprovada necessidade de apoio, o aluno tem o direito a um acompanhante especializado. Em consonância com Lopes (2018), o decreto, apesar de regulamentar e retratar ações, apresenta de forma vaga e imprecisa do que seria o acompanhante especializado.

A nota técnica de nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE cujo assunto é orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, ressalta que para garantir o direito à educação básica é necessário o oferecimento de dois serviços da educação especial, os quais são: o atendimento educacional especializado complementar e a presença do profissional de apoio. Sobre este segundo, a nota frisa:

[...] como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à **acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção** (Brasil, 2013, p. 4, grifos nossos).

Mais adiante, a nota esclarece outros aspectos relacionados ao PA, a exemplo temos a justificativa para sua presença nas dependências das escolas e o esclarecimento quanto a sua atuação para que não substitua ações relacionadas à escolarização e atendimento educacional especializado, como nota-se abaixo.

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;  
Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;  
Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares (Brasil, 2013, p. 4).

O decreto 8.368/2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, afirma que é responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e, sobretudo, da sociedade garantir um sistema educacional inclusivo para pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Com vista a assegurar o direito à educação e em caso de auxílio comprovado. O decreto oferece o acompanhante especializado, profissional este que deve atuar nas interações sociais e necessidades básicas do aluno com TEA.

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará **acompanhante especializado** no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (Brasil, 2014, p. 2, grifos nossos).

No decreto acima apesar de ter um profissional intitulado “acompanhante especializado”, não há nenhuma menção quanto sua especialização. Além disso, nota-se que suas atribuições estão voltadas para suporte nas atividades básicas e de apoio nas interações sociais, e não nas atividades pedagógicas em sala.

Já a Lei nº 13.146/15, de 6 de julho de 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), apresenta a terminologia *Profissional de Apoio Escolar* e descreve quem seria este agente. No capítulo I, art. 3º, inciso XIII, define como:

Pessoa que exerce **atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária**, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, **excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas** (BRASIL, 2015 p. 1, grifos nossos).

Embora a lei destaque as funções de monitoria (locomoção, higiene e alimentação) do profissional de apoio escolar, ainda pontua que sua função/atuação pode se estender em quaisquer outras atividades escolares que julgam serem necessárias, novamente deixando margens abertas para diversas interpretações sobre os limites do seu papel na escola.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência ainda acentua que o PA não deve substituir as profissões legalmente estabelecidas, ou seja, as de professor da classe comum ou docente especializado em educação especial (Fonseca; Bridi, 2016).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/15 amplia o termo profissional de apoio para profissional de apoio escolar e reitera a função deste mencionando que deve exercer as mesmas funções no espaço escolar, porém, não pode substituir as profissões legalmente estabelecidas, ou seja, o professor trata-se de uma função legal e, portanto, o profissional de apoio/monitor não deve ocupar a função que é dada ao professor do ensino regular ou ao professor da educação especial (Fonseca, 2016, p. 26).

Apesar da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência apresentar uma legislação mais completa em termos de inclusão escolar, a mesma não aduz definições esclarecidas sobre quem seria o profissional de apoio, deixando assim margens abertas para que as instituições escolares possam julgar os tipos de incumbências que correspondem ou não ao Profissional de Apoio (Lopes, 2018).

A despeito das mudanças quanto aos termos utilizados para se referir ao PA, bem como a transformação em relação à concepção desses agentes nos dispositivos normativos apresentados, torna-se necessário (re)afirmar “com base na legislação brasileira (Lei de nº 13.146/2015, Nota Técnica nº 19/2010/SEESP/GAB), **o profissional de apoio não seria o professor** do aluno com deficiência. Por essa razão, a referência de ensino se centra no professor regente [...]” (Oliveira; Gomes, 2020, p. 398, grifos



nossos).

Com ressalvas, Lopes (2018) esclarece que, caso o PA esteja condicionado a oferecer suporte ao docente, assumindo o compromisso no que diz respeito ao planejamento e ensino (algo que não cabe ao PA), deve-se postular uma formação específica voltada para tal área.

Ainda de acordo com Lopes (2018), há uma diferença entre ser suporte para o aluno com deficiência e ter a responsabilidade de planejamento e ensino. Oferecer apoio nas atividades escolares não significa assumir a posição e os riscos de realizar planejamentos (atribuição que é própria do professor de classe).

Nesse sentido, Zerbato (2014) salienta a pluralidade de atribuições que os profissionais de apoio vêm assumindo, como também assinala a relevância de clarificar o papel de cada um, para assim evitar o repasse de atribuições no que concerne às ações e responsabilidades desafiantes no processo da inclusão escolar.

O PL 3205/2021 (aprovado, mas que segue em análise) altera o Estatuto da Pessoa com Deficiência para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino, com a finalidade de ampliar o número atribuições exercidas pelos PA no espaço escolar. Além das funções de suporte em tarefas como alimentação, higiene e locomoção, o profissional de apoio também será responsável pelas atividades de inclusão do aluno. O projeto de lei não descreve quais seriam as atividades de inclusão, deixando assim livre para postulações.

Compreende-se que a perspectiva de inclusão é responsabilidade da comunidade escolar como um todo: seja dos professores das salas regulares, como daqueles do AEE, que também acompanham de perto o aluno com deficiência em suas salas, assim como os demais que compõem a esfera educacional, pois de acordo com Guijarro (2005), inclusão é um movimento amplo, que tem como objetivo a supressão das barreiras que restringem o aprendizado e a participação dos alunos na escola.

O mesmo PL apresenta novas informações quanto ao PA; a ampliação da oferta desse profissional a fim de atender adequadamente as necessidades do público, que a sua formação seja preferivelmente em nível superior (não destaca a área), mas a depender da complexidade do suporte prestado, o nível médio pode ser considerado também como formação mínima na admissão profissional.

Já o PL de nº 953/2022 (também aprovado, mas segue em análise no Senado) dispõe sobre a oferta obrigatória do profissional de apoio escolar em instituições públicas e privadas de ensino, enfatiza que o PA exerça funções já apresentadas (de alimentação, higiene, locomoção do estudante com deficiência), mas que sua formação esteja de acordo com cursos ou treinamentos que envolvam temas

de educação inclusiva/apoio escolar e presume, se necessário, instruções específicas do professor do AEE (a depender dos casos de suporte).

Além disso, o documento enfatiza que a deliberação sobre a necessidade do PA é competência da equipe pedagógica, sendo assim, a nomeação desse profissional deve constar no plano do AEE do aluno a ser acompanhado, a fim de esclarecer os progressos.

Com vista a fazer um panorama dos documentos oficiais que foram apresentados, verifica-se que alguns indicam e citam a presença dos profissionais de apoio de forma direta, ao passo que outros, fazem alusão indiretamente. Nota-se ainda, nomenclaturas e funções que divergem entre si, definições vagas e ausência de informações clarificadas que possam orientar a prática destes profissionais – o que facilita para múltiplas interpretações quanto à concepção do profissional de apoio, colabora para o desvio das suas funções e contribui para a falta de sistematização do serviço de apoio prestado (Almeida; Siems-Marcondes; Bôer, 2014; Leal, 2014; Lopes, 2018; Martins, 2011).

## **Metodologia**

No intento de alcançar os objetivos traçados, a pesquisa está embasada na abordagem qualitativa, pois busca apresentar uma análise e interpretação dos dados, levando em consideração os múltiplos aspectos do comportamento humano. Segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 269), o enfoque na pesquisa qualitativa “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”. A abordagem qualitativa:

[...] responde a questões particulares; [preocupa-se com] um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

A pesquisa configura-se como exploratória, visto que possibilita uma relação mais próxima com o problema em questão, com a finalidade de torná-lo mais visível ou de estabelecer hipóteses. Aliás, pesquisas como estas possuem como intento principal o aperfeiçoamento das ideias ou a revelação de intuições (GIL, 2002). A pesquisa exploratória é:

[...] bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz *et al.*, 1967, p. 63,

*apud Gil, 2002, p. 41).*

Uma revisão bibliográfica e o levantamento de dados dos sujeitos foram realizados por meio de estudo de campo. Quanto à revisão bibliográfica, considera-se como um processo de busca que tem por finalidade levantar todas as referências relevantes sobre um tema específico. Essa procura pode incluir os seguintes formatos: livros, artigos, teses e dissertações, sites, revistas entre outros. São materiais que proporcionam uma aproximação inicial com o objeto investigado (Cervo; Bervian, 2002).

O levantamento de dados, além de buscar de forma objetiva as informações junto aos sujeitos, “exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas” (Gonçalves, 2001, p. 67).

Como instrumento para coleta de dados junto aos sujeitos, utilizou-se a entrevista estruturada que é desenvolvida “a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (Gil, 2008, p. 113). Pode-se dizer que uma das principais vantagens das entrevistas estruturadas está relacionada com a sua característica de agilidade, bem como a ausência de requisitos extenuantes para a preparação dos pesquisadores, o que obtém como resultado custos baixos (Gil, 2008). Para tal, os eixos analíticos emergiram a partir da leitura das repostas e tendo por base os objetivos do estudo.

Quanto aos aspectos éticos, o estudo em questão, por envolver seres humanos, foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pará - Campus Belém/PA, para verificação de sua adequação à Resolução 466/2012 e suas retificações. Conforme o parecer consubstanciado de número 39368720.8.0000.0018, emitido pelo comitê, a pesquisa foi aceita e aprovada a fins de sua realização.

Participaram deste estudo quatro pessoas que exerceram a função de Profissionais de Apoio de estudantes PAEE e que atuaram na educação básica em uma Escola Inclusiva na Rede Pública de Belém/PA. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes visando preservar sua identidade. A seguir é apresentada uma caracterização de cada participante.

Raíssa, 28 anos, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, atuou durante dois anos. No decurso de sua atuação acompanhou, em horários distintos, um estudante com TEA na educação infantil e um estudante com baixa visão no ensino fundamental. Quando exerceu a função de PA a participante cursava a graduação.

Marcus, 23 anos, graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia, atuou durante um ano. No

tempo proposto acompanhou um estudante surdo com outros diagnósticos associados (paralisia cerebral e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) na educação infantil. Em circunstâncias esporádicas (adoecimento e/ou ausência da criança), o profissional era direcionado para acompanhar outros estudantes que apresentavam outras condições (TEA, deficiência visual, síndrome de Down).

Karlus, 28 anos, graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia, atuou durante dois anos. Quando exerceu a função de PA acompanhou um aluno com TEA associado ao Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) no ensino fundamental. Em situações excepcionais, como a ausência do aluno acompanhado, o participante era deslocado para acompanhar estudantes com outras especificidades: Hidrocefalia e Deficiência Visual (DV). É necessário frisar que no momento da atuação o mesmo ainda se encontrava em formação universitária.

Humberto, 29 anos, ensino médio completo com formação em técnico de enfermagem, atuou durante dois anos. No decorrer da sua atuação como PA acompanhou um aluno com TEA associado ao TOD no ensino fundamental, dois estudantes com TEA, sendo um na educação infantil e outro no ensino fundamental - ambos em dias e horários diferentes na semana. Quando necessário, o participante também acompanhava, ainda que de forma esporádica, uma aluna com deficiência física (cadeirante) no ensino médio. É impreterível acentuar que ao exercer a função de PA, o participante já era formado no curso técnico de enfermagem, o qual foi um dos requisitos para o seu ingresso como estagiário/profissional de apoio.

A coleta de informações foi iniciada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Inicialmente foi enviado um formulário para coletar informações pessoais sobre a atuação como PA e formação acadêmica dos entrevistados. Em seguida, as entrevistas foram realizadas através de diálogo (em áudio) realizado por meio de um aplicativo de troca de mensagens instantâneas. Por fim, as entrevistas foram transcritas e as respostas foram analisadas com base em quatro eixos: concepções acerca do PA; funções (atribuídas e executadas) do profissional de apoio; formação inicial e continuada do profissional de apoio; avaliação da atuação do profissional de apoio.

## **Análise e discussão**

### **Concepções acerca do profissional de apoio**

Neste eixo serão discutidas as concepções acerca do Profissional de Apoio a partir das respostas dadas pelos participantes. O conteúdo das respostas sobre o significado de PA foi organizado em três

concepções. A primeira concepção se aproxima do que os documentos oficiais definem como sendo a atribuição desse agente. Segundo a Lei nº 13.146, o Profissional de Apoio é a:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 1).

A seguir são apresentadas algumas respostas dos participantes utilizadas como base para as análises deste eixo:

Profissional de Apoio [...] é aquele que tá dentro de sala de aula regular junto com o aluno, auxiliando em questões pedagógicas, [...] a higiene, essas coisas.... mas **principalmente no que diz respeito a atividades pedagógicas. Ele tá ali pra auxiliar, ele não vai elaborar as atividades, isso é papel do professor.** (Raíssa)

O profissional de apoio é aquele que vai estar ali para auxiliar a pessoa com deficiência, [...] **auxiliando ela nas atividades escolares,** [...] na **alimentação, na higiene.** (Humberto)

[...] o profissional de apoio ele é um suporte pra esse aluno com deficiência né, [...] extremamente necessário nessas **questões de adequação ou flexibilização de materiais ou de atividades que a professora trás** [...]. (Marcus)

Profissional de apoio **auxilia o professor dentro de sala de aula,** [...] nas atividades escolares, acredito que **na adaptação de materiais orientados pelo professor ou pela professora** [...]. (Karlus)

O papel principal de profissional de apoio é **estimular essa autonomia,** essas socializações [...] e o profissional de apoio ele tá presente em todos esses momentos do cotidiano. Então de alguma forma ele acaba sendo a voz do aluno com deficiência né [...]. (Marcus)

A segunda concepção apresentou uma caracterização deste agente que o vincula às funções que não estão dentro do que é estabelecido pela legislação como sendo suas, mas estão próximas daquelas desempenhadas pelo professor da classe comum ou por docentes especializados em educação especial. Como por exemplo, afirmar que o PA seria responsável pelo planejamento e ensino do estudante PAEE. Funções que são atribuídas ao professor da classe comum ou aos docentes especializados em educação especial. Sendo assim, observa-se que o PA vem estruturando, “[...] organizando as ações frente aos processos pedagógicos do educando e acompanhando o desenvolvimento das atividades e o planejamento das mesmas, mesmo que essa não seja a função referendada nos documentos orientadores deste serviço” (Fonseca, 2016, p. 62).

Além disso, também foi possível notar uma grande dificuldade em esclarecer o que é ser profissional de apoio entre os participantes, configurando-os por vezes como uma espécie de auxiliar do

professor da classe comum e não do aluno com deficiência em si. Contudo, o PA, a princípio, não é contratado com a finalidade de auxiliar o docente regente, haja vista que as funções exercidas ao professor abarcam o ensino de elementos substanciais e próprios para o desenvolvimento escolar do aluno (Schreiber, 2012; Ziliotto; Burchert, 2020).

**Tabela 1**  
Concepções sobre o PA

Concepções	Respostas
Primeira	Auxílio nas necessidades básicas e nas atividades pedagógicas, sem assumir responsabilidades do professor.
Segunda	Suporte para o aluno e responsável pela adequação, flexibilização de materiais ou de atividades.
Terceira	Agente da inclusão do aluno, como forma de proporcionar independência.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A complexidade em compreender o que é ser profissional de apoio está correlacionada com as inúmeras atribuições que este agente vem assumindo. Nesse sentido, de acordo com Fonseca (2016, p. 64) “estão confusas as interpretações considerando as diferentes funções que este profissional vem assumindo dentro da escola, as quais extrapolam o previsto nos documentos norteadores deste serviço, talvez pelo fato de não se ter definido a formação para atuar neste campo”.

No que se refere à terceira concepção, foi possível verificar uma compreensão do papel do Profissional de Apoio para além do cuidado, de monitoria e de assessoramento nas atividades pedagógicas. Nesse caso, o PA configura-se como alguém que tem uma relevância colossal no processo de socialização do aluno e no processo de inclusão do mesmo.

A partir da análise dos dados e das vivências dos participantes, notam-se diferentes formas de conceber o Profissional de Apoio às quais podem ter origem na falta de uma definição clara sobre o papel desse profissional e da divulgação desse papel. No que se refere aos entrevistados, é importante acentuar que apenas Raíssa e Humberto apresentaram uma concepção que se aproxima do que os documentos oficiais definem como sendo a atribuição desse agente. Os demais revelaram uma concepção que o vincula as funções que não estão dentro do que é estabelecido pela legislação como sendo papel deste profissional, mas que competem a outros agentes escolares como o professor da

classe comum e o professor do ensino especializado.

### **Funções (atribuídas e executadas) do profissional de apoio**

Neste eixo foram discutidas as funções atribuídas, no momento da contratação, e as exercidas, desempenhadas na prática pelo Profissional de Apoio. A análise comparativa entre essas funções objetiva apontar e identificar quais são as convergências e divergências nesse aspecto. Apresentamos algumas respostas dos participantes vinculadas a esse eixo:

[...] Lembro que falaram do aluno que provavelmente ia ficar, da **especificidade dele** [...] de algumas atribuições do bolsista, que seria essas questões da adequação das atividades, esse suporte do aluno dentro e fora da sala de aula [...]. (Marcus)

[...] **já alertaram**, olha **aqui são pessoas com x y dificuldades** então a gente já entrou na escola de aplicação sabendo da demanda que a gente iria ter que atender. (Karlus)

**Boa parte das minhas funções foram esclarecidas.** [...] Ela deixou bem claro sobre a ênfase do trabalho que era sobre o cuidado dali, porque ele era um aluno [...] extremamente agressivo [...]. (Humberto)

Na entrevista **deu todo entender que o meu auxílio** né como profissional de apoio **seria na sala de recursos**, quando eu cheguei né [...] me colocaram logo já em sala de aula. (Raíssa)

A partir da análise dos dados foi possível perceber que as funções atribuídas dos participantes que pertencem a uma mesma instituição escolar ocorreram de maneira distinta. Ao passo que alguns participantes tivessem consciência das suas responsabilidades ou boa parte delas. Nota-se que apenas um participante revelou problemas na transmissão e/ou na recepção de informações condizentes ao cargo de PA. Quanto as funções executadas, as respostas afirmaram que houve o acréscimo de outras ações ao perfil do PA em relação aquilo que está previsto pela legislação. Como pode-se observar:

Eu penso que **houveram algumas mudanças** né **no que me foi designado** com de fato com a realidade [...] alguns professores acham que quando se tem essa figura né de profissional de apoio essa responsabilidade dele sobre esse aluno é jogada em cima desse profissional de apoio né. (Marcus)

A presença do PA não implica a anulação do trabalho docente, o professor precisa sustentar suas próprias responsabilidades e ações, o PA surge apenas como um agente secundário no processo, contribuindo para a organização do trabalho e com vista a oferecer auxílio, porém, sem assumir a posição de educador (Schreiber, 2012; Lopes, 2018).

O PA tem assumido diversas funções no ambiente educacional, atribuições que perpassam

daquelas já previstas nos mecanismos legais e normativos, o que contribui para o surgimento da indefinição sobre a formação deste agente – haja vista que estaria exercendo funções sem ter preparo para tal (Fonseca, 2016; Ziliotto; Burchert, 2020).

A partir da análise das respostas, notou-se que a necessidade, por exemplo, de um documento que contenha informações e orientações sobre as funções do PA, ajudaria a assinalar quais são os limites dessas atribuições, assim como evitaria o desvirtuamento das atribuições e as divergências entre as incumbências atribuídas e exercidas. Apesar de o documento não ser uma garantia efetiva, o mesmo poderia colaborar para o desenvolvimento de ações mais assertivas consoante as realidades encontradas – seja a nível federal, estadual e municipal – tendo como premissa o auxílio dos poucos dispositivos já elaborados (Lopes, 2018).

Posto isso, com base nas situações apresentadas, nota-se que há inúmeras questões adjacentes às funções do PA. A primeira delas volta-se para a dicotomia entre o que é atribuído e o que é, de fato, exercido. Tal campo trás impressões particulares que oscilam, ao mesmo tempo, entre o conhecimento absoluto e o desconhecimento sobre as incumbências do PA. A segunda se refere a outros problemas; a delegação e acréscimos de responsabilidades (PA versus docentes) – os quais, também, abre espaço para pensar de forma crítica sobre os aspectos que se direcionam ao processo de formação desses profissionais, assim como o investimento financeiro frente a outros profissionais especializados e habilitados.

### **Formação inicial e continuada do profissional de apoio**

O terceiro eixo trata sobre a formação inicial e continuada do profissional de apoio. Ao questionar se os participantes se consideram preparados para atuar com o aluno com deficiência, notou-se que a formação inicial não ofereceu suporte para atuação. Além do currículo oferecer somente uma disciplina que aborde o tema inclusão escolar no curso de Pedagogia, segundo os participantes, o conhecimento adquirido ficou limitado a conteúdo teórico, além da baixa carga horária. O que, segundo eles, não é suficiente para dar suporte a uma atuação de qualidade, pois a formação inicial deveria oferecer conhecimentos teóricos e práticos associados.

Eu havia sim feito a disciplina de Educação Inclusiva na universidade, **porém não tive aproveitamento por N motivos** [...]. (Raíssa)

[...] **nosso currículo ainda é muito pobre** nesse sentido, se eu não me engano só tem uma disciplina né de Educação Inclusiva [...]. (Marcus)



[...] **formação é muito superficial** [...] a carga horária das disciplinas que envolvem a inclusão é muito baixa, deveriam ter mais atividade prática [...]. (Karlus)

A escassa oferta de disciplinas na formação inicial alerta para um delineamento perigoso: a possibilidade de uma reflexão pouco alicerçada e aprofundada sobre determinados conhecimentos humanos, o que pode corroborar com a perpetuação de práticas segregacionistas (Plestch, 2009).

Ainda em relação à formação inicial, foi constatada a ausência de disciplina/discussões nos cursos que não pertencem ao campo da licenciatura justamente por não ser o seu foco de estudo, a exemplo o curso de enfermagem. Tal situação revela que a formação inicial de alguns PA tem alcançado outros cursos de diferentes áreas, o que representa uma indefinição do perfil desses agentes (Martins, 2014; Fonseca, 2016). Não menos obstatante, quando se inclina para os documentos normativos, nota-se também uma omissão em não especificar a formação inicial necessária para se atuar com PA. Sendo assim:

Incertezas e perguntas permeiam as distintas interpretações que podem ser feitas sobre a legislação. Que profissional é este? Qual a formação necessária? Com que competências este profissional deve ser formado? Que profissão traz essa atribuição? Bastaria o ensino médio, visto que trata-se de um apoio aos aspectos de higiene, alimentação e locomoção? Qual profissional da área da educação teria atribuição para atuar como profissional de apoio/monitor? (Fonseca, 2016, p. 27).

Já no que tange a formação continuada, foi constatada que a oportunidade e oferta não se estendem a todos os PA mesmo sendo da mesma instituição de ensino:

[...] sobre as formações eu **não tive nenhuma antes** [...] eu fiz as minhas próprias pesquisas sobre o que era o autismo [...]. (Raíssa)

[...] a professora de sala de aula regular que foi me passando mais ou menos como eram que as coisas iam acontecer [...]. (Raíssa)

[...] me serviram de suporte não só pra escola, pra minha atuação né, [...] **As formações sempre eram interessantes** [...]. (Marcus)

[...] eu **tive formações excelentes** [...] com nível de conhecimento maravilhoso. [...] **considero que eu fui preparado** [...]. (Humberto)

Apenas Raíssa evidencia ter tido um acesso tardio quanto à formação em serviço, assim sendo, inicialmente precisou atuar com poucas informações que pesquisava ou que recebia da professora regular. Já Marcus e Humberto revelaram ter tido acesso a formação e que foram preparados para atuar com alunos com deficiência. Portanto, apesar dos entrevistados pertencerem a uma mesma instituição e coordenação, bem como por terem sido avaliados a nível curricular e de entrevista, nota-se as nuances existentes nas condições de trabalho, e, portanto, também de atuação.

Outro ponto que chamou atenção foram os critérios estabelecidos para o ingresso dos participantes como PA, apesar dos mesmos terem passado por uma seleção curricular e de entrevista, nota-se que o requisito para assumir a função de PA divergia entre si, ao passo que para três participantes eram ser graduandos de Pedagogia, para outro era ter curso técnico de enfermagem. De acordo com Martins (2014), de fato não existe nenhum impedimento legal que impossibilite que o Profissional de Apoio seja exclusivamente de uma área, o que por vez pode ocasionar e/ou contribuir em ações pouco alicerçada nos aspectos pedagógicos.

Em virtude das informações supramencionadas, compreende-se que ser um profissional de apoio “não envolve profissão regulamentada e não constitui um campo de saber específico, mas sim uma função dentro do contexto escolar, podendo esta ser exercida por profissionais de diferentes áreas” (Fonseca, 2016, p. 76).

### **Avaliação da atuação do profissional de apoio**

Ao serem questionados de que forma concebem e/ou avaliam profissionalmente seu desempenho ao acompanhar alunos com deficiências, foi possível notar duas avaliações: a negativa e a positiva.

Pra mim **foi algo incrível**, sinceramente, porque eu não queria de jeito nenhum trabalhar com alunos com deficiência [...]. (Raíssa)

Ah, **eu avalio como boa**. Acho que foi uma experiência **muito válida** [...] comecei muito inseguro [...]. (Marcus)

Ah, eu me **avalio acho que é 9.2** (risos) [...] o profissional de apoio ali na escola é muito importante para inclusão dos alunos [...]. (Humberto)

Eu avalio a minha **atuação como fundamental** dentro de sala de aula, como apoio para o professor [...]. (Karlus)

Quanto à avaliação negativa, notou-se certo descontentamento e insegurança frente ao trabalho com alunos com deficiência por demandar muito esforço, receio em não conseguir lidar com o aluno ou de não corresponder as suas expectativas. Esta situação acontece, na maior parte em decorrência dos PA assumir a função “sem ter interesse, além de não possuir experiências, formações ou, até mesmo, perfil para assumir o cargo” (Lopes, 2018, p. 81).

Quanto à avaliação positiva: notou-se certa relevância do PA para a inclusão dos alunos com deficiência nas etapas do ensino. Percebe-se o PA como um indivíduo que o aluno a alcançar melhorias, compreendendo sua condição e especificidade dentro do processo de inclusão.

Em suma, conclui-se que atuação do PA entre os participantes tem se apresentado de forma bem heterogênea. Como um verdadeiro misto de sentidos e interpretações dissonantes, mas que convergem para uma prática em comum.

### **Considerações finais**

Ao investigar como acontece a atuação dos Profissionais de Apoio na escola inclusiva em diálogo com a legislação, constatou-se que as ações realizadas pelo PA são diversas e vão desde a responsabilidade por executar tarefas como auxiliar o aluno com deficiência nas suas atividades escolares e nas necessidades básicas de locomoção, alimentação, higiene e até aquelas vinculadas ao planejamento de atividades voltadas para os estudantes. Deste modo, foi possível perceber que o PA não apenas desempenha sua função, mas que também incorpora outras incumbências dissonantes dos quais costuma realizar - o que consequentemente colabora também para uma sobrecarga de trabalho e desvirtuamento das funções antes atribuídas.

Por fim, sobre a formação inicial, constatou-se a falta de discussões que abordem a Educação Especial Inclusiva de forma mais aprofundada nos cursos de Pedagogia. Quanto à formação continuada, notou-se que o acesso ainda não contempla a todos; enquanto para alguns o conhecimento chega rápido, para outros se revela com morosidade e de forma tardia.

Portanto, ao investigar atuação dos PA, o presente estudo possibilita relevantes contribuições para pesquisas futuras que tenham como eixo tais agentes. Além disso, o estudo proporciona considerações que ajudam a compreender as diversas questões que envolvem o PA – um indivíduo recém-chegado em termos de discussões, mas que há muito tempo vem atuando e desempenhando funções ainda hoje desconhecidas.

Em vista das discussões apresentadas, notou-se que o PA carece também de mais visibilidade em termos de estudos sobre sua atuação e atribuições, visto que houve dificuldade em obter estudos, artigos, monografias e teses de dissertações para compor a pesquisa. Assim, constatou-se a necessidade de ter incentivos para investigar, ainda mais, a questão não somente da atuação desse agente, mas as demais esferas que compõem sua prática junto ao aluno PAEE – como a ausência de definição na legislação sobre o perfil deste profissional e a questão da formação inicial e continuada.

## Referências

ALMEIDA, Maria Amélia; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; BOER, Wagner. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. *In*: FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes; CARDOZO, Sandra Moraes da Silva (org.). **O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional**. Inclusão e diferenças: resignificando conceitos e práticas. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. v. 2, 1. ed., p. 125-143.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 8 mai. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 3 mai. 2022.

BRASIL. **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. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 8 mai. 2022.

BRASIL. **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). Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 19 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília: Ministério da Fazenda, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013**. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/ 2012. Brasília: Ministério da

Fazenda, 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 9 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles**. 2016. Dissertação (mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

FONSECA, Manoela. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12055>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FONSECA, Manoela; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **A Atuação do Profissional de Apoio/Monitor na Rede Privada de Ensino**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_MANOELA-DA-FONSECA-FABIANE-ROMANO-DE-SOUZA-BRIDI.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_MANOELA-DA-FONSECA-FABIANE-ROMANO-DE-SOUZA-BRIDI.pdf). Acesso em: 13 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, Maria Valdicelsia Soares. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede pública municipal de ensino de Teresina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2014.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MARTINS, Sílvia Maria. **O Profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95218>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MARTINS, Silvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 37, p. 227–246, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.763>. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/763>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.17, n. 50, p. 396-420, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200092>. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5046>. Acesso em: 6 abr. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. ISSN: 0104-4060. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013364010>. Acesso em: 6 abr. 2022.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100705>. Acesso em: 6 abr. 2022.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZILLOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21096>. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21096>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Revisão textual e das normas da ABNT realizada por: Alex Brito Sobrinho.