

Fragmentos de uma narrativa em curso sobre o profissional de apoio pedagógico na Educação Especial

Fragments of an ongoing narrative about the pedagogical support professional in Special Education

Fragmentos de una narrativa continua sobre el apoyo pedagógico profesional en Educación Especial

*Isabel Matos Nunes**

*Márcia Alessandra de Souza Fernandes***

Resumo

Apresenta reflexões sobre como está estruturado o serviço de apoio pedagógico ao estudante público-alvo da Educação Especial, no que tange à regulamentação do cargo e da função desse profissional que atua na sala de aula comum, com o professor regente. Para tanto, questiona sobre aspectos relacionados a nomenclatura, criação do cargo e especificação da função desse profissional no quadro de vagas do serviço público. Parte da rede municipal de educação de São Mateus, Espírito Santo, e utiliza dados da pesquisa qualitativa realizada por Fernandes (2016) em que analisou a definição de diretrizes para a oferta da Educação Especial no Sistema e outra que investigou as tensões da gestão municipal na garantia da escolarização de alunos com deficiência múltipla (NUNES, 2016), destacando trechos de entrevistas e números sobre matrícula de estudantes e profissionais da modalidade. As reflexões elaboradas consideram que os governos, ao deixarem de instituir políticas de Estado (OLIVEIRA, 2011), além de normalizar o desvio de função, de impossibilitar o vínculo permanente do profissional com o fazer pedagógico, fere o direito do estudante e, no caso específico da Educação Especial, reforça e perpetua o estigma *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000) da modalidade.

Palavras-chave: educação especial; profissional de apoio pedagógico; bidocente.

Recebido em: 19/09/2021 – Aprovado em: 29/08/2022
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.12979>
ISSN *on-line*: 2238-0302

* Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: isabel.nunes@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9127-6384>.

** Mestra em educação, PPGE/Ufes, professora da Rede Municipal de São Mateus e da Rede Estadual do ES. E-mail: marciaalessandra.sou@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6280-7991>.



Abstract

It presents reflections on how the pedagogical support service to the target public student of special education is structured, regarding the regulation of the position and the function of this professional who works in the common classroom, with the regent teacher. Therefore, it questions about aspects related to the nomenclature, creation of the position and specification of the role of this professional in the public service vacancy framework. Part of the municipal education network of São Mateus, Espírito Santo, and uses data from the qualitative research carried out by Fernandes (2016) in which he analyzed the definition of guidelines for the provision of Special Education in the System and the other that investigated the tensions of municipal management in ensuring the schooling of students with multiple disabilities (NUNES, 2016), highlighting excerpts from interviews and numbers on enrollment of students and professionals in the modality. The reflections elaborated consider that governments, by failing to institute State policies (OLIVEIRA, 2011), in addition to normalizing the deviation of function, preventing the professional's permanent link with the pedagogical practice, violates the student's right and, in this case specific to Special Education, reinforces and perpetuates the outsider stigma (ELIAS; SCOTSON, 2000) of the modality.

Keywords: special education; pedagogical support professional; bidocente.

Resumen

Presenta reflexiones sobre cómo se estructura el servicio de apoyo pedagógico al público destinatario alumno de educación especial, en cuanto a la regulación del puesto y la función de este profesional que trabaja en el aula común, con el docente regente. Por tanto, cuestiona aspectos relacionados con la nomenclatura, la creación del puesto y la especificación de la función de este profesional en el marco de la vacante del servicio público. Forma parte de la red de educación municipal de São Mateus, Espírito Santo, y utiliza datos de la investigación cualitativa realizada por Fernandes(2016) en la que analiza la definición de lineamientos para la provisión de Educación Especial en el Sistema y la otra que investiga la tensiones de la gestión municipal en asegurar la escolarización de estudiantes con discapacidad múltiple (NUNES, 2016), destacando extractos de entrevistas y cifras sobre matrícula de estudiantes y profesionales en la modalidad. Las reflexiones elaboradas consideran que los gobiernos, al no instituir políticas de Estado (OLIVEIRA, 2011), además de normalizar la desviación de función, impidiendo el vínculo permanente del profesional con la práctica pedagógica, viola el derecho del estudiante y, en este caso específico de Especialidades. La educación refuerza y perpetúa el estigma del outsider (ELIAS; SCOTSON, 2000) de la modalidad.

Palabras clave: educación especial; profesional de apoyo pedagógico; bidocente.

Apresentação para uma narrativa em andamento

Partindo do pressuposto de que qualquer fenômeno social compõe o que Norbert Elias (1897-1990) compreendeu como parte do processo civilizador que a todos envolve e que a todos escapa, buscamos neste texto refletir sobre como está estruturado o serviço de apoio pedagógico ao estudante público-alvo da educação especial, no que tange à regulamentação do cargo e da função desse profissional que atua na sala de aula comum, com o professor regente.

As questões que apresentamos neste texto vieram à tona a partir de duas pesquisas de natureza qualitativa, que tiveram a mesma rede de ensino como campo empírico, sendo que uma analisou as figurações do Conselho Municipal de Educação (CME) na definição de diretrizes para a oferta da Educação Especial no Sistema de São Mateus, estado do Espírito Santo (FERNANDES, 2016), e a outra que investigou as tensões da gestão municipal na garantia da escolarização de alunos com deficiência múltipla (NUNES, 2016). Para as reflexões aqui apresentadas, utilizaremos os dados empíricos dos dois estudos, destacando trechos de entrevistas e números sobre matrícula de estudantes e profissionais da modalidade.

Sob a perspectiva eliasiana de que o processo civilizador segue um fluxo contínuo e gradual, os dados apresentados neste texto foram conjugados e atualizados a partir das constantes convocações que o trabalho docente, cotidiano e atual nos confere sobre o fazer da Educação Especial na interlocução com a escola regular. Nesta seara, algumas questões nos inquietam, das quais destacamos: de que maneira acontece o apoio pedagógico na sala de aula regular aos estudantes que requerem maior intervenção pedagógica? Como são e onde estão estabelecidas as atribuições dos profissionais envolvidos nesta ação pedagógica? Quais as normas que regulamentam e determinam a contratação desse profissional nos sistemas de ensino?

Sob o convite que as questões nos alcançam, o *lôcus* do estudo é a Rede Municipal de Educação de São Mateus, município da região Norte do Espírito Santo, com 476 anos de colonização, população estimada em 132.642 (IBGE, 2020) e 16.939 matrículas, das quais, 468 são da Educação Especial (INEP, 2019).

Para nos ajudar a refletir sobre as questões em pauta, recorreremos às elaborações de Norbert Elias, no trabalho empreendido por ele e John L. Scotson na obra “Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (2000). Com base nas análises do microcosmo da referida obra, compreendemos que as relações de poder entre indivíduos e seus grupos, ainda que

aparentemente homogêneas, apresentam em seus interiores gradientes de poder tão diversos quanto sejam as inter-relações estabelecidas entre eles. Sob tal compreensão, um aspecto que a obra eliasiana nos provoca, considerando a trajetória do segundo profissional de apoio pedagógico aqui analisada, dá-se com relação a uma possível estigmatização da Educação Especial como modalidade *outsider*.

Sobre esse aspecto, consideramos o fato de a modalidade passar a compor o arcabouço das diretrizes e bases da educação nacional a partir de 1996 e, desde então, ainda estar sendo organizada nos sistemas, como é o caso apresentado na rede municipal de São Mateus, em que inexistente definição em lei acerca do segundo profissional pedagógico que atua na sala de aula comum com os estudantes da modalidade que necessitam da atuação desse profissional. Vários estudos (MARTINS, 2011; VAZ, 2013; ARAÚJO, 2015; LOPES, 2015) apontam indefinições que a modalidade carrega em relação à formação, atuação e condições de trabalho do professor de Educação Especial, evidenciando que a situação não é exclusiva na rede aqui apresentada.

Para organizar nossas reflexões, estruturamos o texto em cinco partes: a primeira trata das mudanças que, de modo geral, a Educação Especial desencadeou na escola regular; a segunda, da chegada da modalidade nas escolas da rede municipal; a terceira, ocupa-se da chegada do profissional de apoio pedagógico na sala de aula comum e os subsequentes processos de definição da função em normativas do CME – Conselho Municipal de Educação; a quarta parte destaca como a organização federativa do Brasil e a ausência de um sistema nacional articulado de educação possibilitam a ocorrência de situações como a destacada no texto; a quinta e última parte traz as reflexões e considerações das autoras.

Fragmento 1: A Educação Especial mudou a escola

Neste trecho, destacamos algumas das mudanças ocorridas na escola a partir da chegada da Educação Especial e, em seguida, focalizamos as questões referentes ao serviço de apoio pedagógico ao estudante público-alvo da modalidade, no que tange ao segundo profissional que atua na sala de aula comum, com o professor regente, na rede pesquisada.

Por compreender, a partir de Elias (1993), que os fenômenos sociais acontecem seguindo um processo que se constrói lenta e gradualmente, temos a compreensão de que as mudanças que a Educação Especial desencadeou no interior da instituição educacional seguem acontecendo e, como um processo lento, ainda não equacionaram

todos os desafios da escola. Mesmo assim, são mudanças que demarcam importantes passos na instituição de uma escola mais inclusiva.

Como marca constituinte do processo civilizador, o campo da Educação Especial vem imprimindo na história educacional os acontecimentos que resultam da “[...] dinâmica do entrelaçamento, com seus numerosos altos e baixos, representando a continuação, no mesmo rumo, de movimentos e contra movimentos de mudanças antigas” (ELIAS, 1993, p. 263). Sobre esse aspecto, compreendemos que a modalidade de Educação Especial vem transformando a instituição regular de ensino, em decorrência do público atendido e da natureza do serviço realizado.

Garcia (2013) contribui com nossa reflexão ao analisar a década anterior a da chegada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI – (BRASIL, 2008) ao destacar as mudanças que, paulatinamente, contribuíram para a transformação das práticas escolares. Ela observa que a modalidade de Educação Especial, “[...] se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM” (GARCIA, 2013, p. 108). Destaca também o redimensionamento do público-alvo das políticas de Educação Especial “[...] tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas” (GARCIA, 2013, p. 108). Para a autora, há duas características que a modalidade assume: a complementaridade para os sujeitos em idade escolar obrigatória e a transversalidade que insere a modalidade da educação básica à superior; a formação de professores que passa a reconhecer o professor do Atendimento Educacional Especializado como profissional docente, com formação específica, não mais definido como “especializado” (GARCIA, 2013).

Importa observar, entretanto, que essa autora destaca a não superação de sentidos que a modalidade carrega “[...] apesar de passar por um momento de investimentos em torno de sua divulgação, da presunção de uma ‘nova’ perspectiva e da suposta ampliação do atendimento público de educação especial nas redes de ensino” (GARCIA, 2013, p. 107). As mudanças apontadas, embora sejam específicas da modalidade, elas repercutem na escola, como um todo. É possível constatar que a escola dos dias atuais já não é a mesma da escola dos anos iniciais em que chegaram as determinações da PNEEPI (BRASIL, 2008), muito menos da LDB, nos anos de 1996.

No âmbito da rede pesquisada, uma mudança bastante perceptível que a modalidade de Educação Especial desencadeou na educação geral, como um todo, diz respeito à composição do quadro de servidores das escolas. A partir dos estudos em

tela (NUNES, 2016; FERNANDES, 2016), é possível afirmar que o quadro de servidores das escolas do município no início dos anos dois mil era composto, basicamente pelo diretor educacional, professores, coordenador de turno, pedagogo, auxiliares de secretaria e de serviços gerais. No decurso dos últimos 15 anos, com a ampliação do leque de serviços educacionais, muitos destes vinculados à Educação Especial, novos profissionais passaram a compor o quadro de servidores da escola. Nos dias de hoje, além dos profissionais que atuavam no passado, invariavelmente, as escolas de São Mateus possuem cuidador, mãe social, professor de Apoio Educacional Especializado (AEE), intérprete de Libras e auxiliar de Educação Especial, ainda que este último sem regulamentação e criação do cargo.

E, em decorrência da chegada dos diferentes profissionais que passam a atuar nas escolas, em função dos estudantes da modalidade que passaram a frequentá-la, surge a necessidade de novos redimensionamentos, a fim de garantir o direito à educação desse público estudantil, de acordo com o que prescreve a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008). Deste modo, é preciso rever além da estrutura arquitetônica da instituição, sua estrutura de pessoal, serviços e sua organização curricular.

As questões que discutimos neste texto revelam que ainda há muito a ser, de fato, efetivado. Sobre esse aspecto, é oportuno valer-mo-nos, mais uma vez, da perspectiva de Elias (1993) que descreve o processo civilizador como um processo que se move constante e incessantemente, envolvendo a todos. Sob tal acepção, é possível compreender que todos compõem o processo mais amplo e que são impelidos a avançar, ainda que seguindo e constituindo um fluxo sem saltos abruptos nem grandes rupturas processuais. Isso significa que a escola não se transformará sozinha, muito menos o fato de a Educação Especial ter reconhecimento de modalidade educacional, por si só, não resolverá os desafios enfrentados cotidianamente no interior dos estabelecimentos educacionais.

Na sequência, apresentamos no segundo fragmento, uma breve contextualização histórica em torno da modalidade de Educação Especial na rede municipal de São Mateus, Espírito Santo.

Fragmento 2: A chegada da Educação Especial na Rede Municipal

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), provocou que as redes municipais de Educação organizassem a gestão dos serviços da Educação Especial. Em torno disso, aconteceram entre os anos 2001 e 2004, as primeiras experiências que buscaram considerar as especificidades dos estudantes com alguma deficiência, dentro de uma instituição de ensino regular da rede municipal de São Mateus.

Fernandes (2016) observa que nesse período a rede municipal não dispunha de experiência com os estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns e que em 2005 foi implementado o Núcleo de Educação Inclusiva Municipal (NEIM), que mesmo sem regulamentação, funcionou até o ano de 2008. O NEIM funcionava como um centro especializado, com psicólogo, fonoaudiólogo, professor de Libras, de Braille, para atender aos estudantes e professores, uma vez que as escolas careciam de todo tipo de apoio para fazerem o atendimento à nova demanda que começava a chegar à escola.

Atendendo aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual rege que “os municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Art, 11), na primeira década dos anos 2000, o município de São Mateus, instituiu seu Sistema Municipal de Educação (SME). A opção pelo SME, segundo Fernandes (2016), baseou-se na busca de autonomia para elaborar políticas de educação contando com a participação da comunidade escolar na definição de suas prioridades.

Em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), o município em questão passa por grandes transformações na organização da modalidade de Educação Especial em âmbito local. Foi publicada a primeira diretriz no âmbito do sistema municipal que estabeleceu normas para atendimento aos estudantes da Educação Especial – a Resolução CME/SM 04/2008. No ano seguinte o governo local determinou o fechamento do NEIM e instituiu o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), (FERNANDES, 2016).

Naquele período, tudo era novo para a Escola, principalmente para o professor regente que passou a receber o estudante público da educação especial na sala de aula comum. Tais mudanças podem ser visualizadas na tabela 1, na qual demonstramos o movimento das matrículas da educação especial na educação infantil e no ensino fundamental no município, nos anos de 2008 a 2014¹.

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em São Mateus

Ano	Educação Especial por Dependência Administrativa			
	Estadual	Municipal	Privada	Total
2008	81	201	198	480
2009	34	110	213	357
2010	57	178	16	251
2011	123	240	16	379
2012	101	271	16	388
2013	130	259	28	417
2014	112	272	22	406

Fonte: FERNANDES, 2016.²

O número das matrículas é bastante irregular: o ano de 2008 foi o ano da publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva em nível nacional e da aprovação da Resolução da Educação Especial em nível local e também do ápice das matrículas na modalidade. Em 2009, segundo ano da Resolução da Educação Especial, apresenta queda de matrícula, exceto nas escolas privadas que apresentam crescimento em relação às outras dependências administrativas tanto naquele ano como no anterior. Nos anos seguintes, no entanto, as instituições da iniciativa privada apresentam redução no número de matriculados.

Em 2014 – ano base do estudo de Fernandes (2016) – do total de 406 estudantes matriculados na modalidade, 272 estavam vinculados à rede municipal, equivalendo a mais de 66% do total. Naquele ano, havia dezessete salas de recursos multifuncionais equipadas, sendo que apenas 14 estavam em funcionamento na rede municipal; 52 cuidadores e nenhum profissional para a intervenção pedagógica com o estudante que demandasse maior atenção na sala de aula, além do regente (FERNANDES, 2016).

Na sequência, apresentamos a narrativa sobre a chegada do profissional pedagógico nas salas de aula das escolas comuns para a atuação conjunta com o professor.

Fragmento 3: Bidocente, profissional de apoio, auxiliar de educação especial

Com relação ao profissional de apoio pedagógico para atuar na sala de aula comum, com o professor regente, junto ao estudante da Educação Especial, a história da modalidade na rede de São Mateus está marcada por três tentativas de “criação” de um termo para nomear o profissional que assumiria o serviço, sendo eles: bidocente em 2010; profissional de apoio em 2012 e auxiliar de Educação Especial em 2014. As três tentativas são apresentadas nos subtópicos que seguem.

O bidocente

De acordo com Fernandes (2016) e Nunes (2016), a chegada do profissional denominado bidocente nas escolas da rede de São Mateus tem início no ano de 2010, quando as escolas começaram a receber estudantes com necessidade de intervenção pedagógica mais direta e constante. As autoras observam que nenhuma providência legal, a fim de normatizar a função foi tomada pela gestão municipal. Conforme surgia a demanda em uma escola, a secretaria de educação encaminhava o segundo professor para atuar na sala de aula comum com o regente. Para melhor explicitar a situação, apresentamos duas descrições feitas por entrevistados no trabalho de Fernandes (2016). Na primeira, o conselheiro Altamiro³ afirma:

A experiência do bidocente começa em 2010 com algumas experiências muito pontuais. A ideia não era um professor para o aluno, e sim a bidocência, ou seja, estamos eu e você na sala de aula, enquanto eu estou cuidando do aluno você está cuidando da sala; ou, enquanto você está cuidando do aluno, eu estou cuidando da sala... [...] essas experiências foram pensadas para casos mais complexos [...]. Quando se colocava o segundo professor, era para se garantir a acessibilidade do sujeito àquilo que sozinho ele não conseguia [...] (CONSELHEIRO ALTAMIRO, p. 168).

A conselheira Cristina informa que

[...] O bidocente nunca existiu regulamentado, mas na prática, sim. Aquela prática: eles colocam um profissional pra trabalhar e depois... sem existir o cargo. [...] Qual era o entendimento do bidocente? Que ele era o profissional daquele aluno... Na verdade, era para ele ser o cooperador do professor regente: dois professores na mesma sala. Houve uma interpretação equivocada sobre o bidocente. “Ó, seu aluno faltou hoje, então você poderia ajudar na coordenação, ou você poderia ajudar a imprimir.” Assim, acabava fazendo outras coisas, substituir um professor que faltava... Não havia o entendimento da colaboração entre o professor regente e o bidocente [...] (CONSELHEIRA CRISTIANA, p. 169).

De acordo com as declarações acima, a chegada do segundo professor evidenciou a falta de entendimento sobre a atuação do profissional regente, do bidocente e demais envolvidos no processo pedagógico, no que diz respeito ao trabalho colaborativo, como evidenciou também a ausência de definição da atuação e competência de cada profissional. O termo “bidocência” adotado não trouxe a ideia da colaboração; pelo contrário, vigorou a concepção de que havia um professor exclusivo para o estudante público da Educação Especial. Tal concepção reforçava-se a partir da compreensão de que “[...] não era justo que os dois profissionais tivessem a mesma condição salarial”, como registrou Fernandes (2016, p. 167).

A situação do segundo professor na sala de aula comum adentrou o CME/SM nos trabalhos de revisão da Resolução 04/2008, nos anos 2011 e 2012, como apresentamos no próximo tópico.

O profissional de apoio (pedagógico)

Com discussões em torno da nomenclatura do segundo professor em sala de aula, a nova normativa do CME/SM empregou o termo “profissional de apoio” no lugar de “bidocente”. Fernandes (2016) apresenta a situação, a partir da narrativa em que a entrevistada afirma:

[...] a não aceitação desse profissional foi mesmo a questão financeira. O professor regente era o responsável por manter o diário em dia e as atividades cotidianas, como planejamento, correção das atividades e demais coisas atribuídas ao regente, enquanto o bidocente só ficava com aquele aluno e tinha lá a pasta de acompanhamento das atividades (CONSELHEIRA CRISTIANA, p. 169).

Como relatado acima, as atas do CME têm registrado que muitos docentes⁴ consideravam que o bidocente não deveria ter o mesmo *status* do professor regente, por entenderem que sobre este último recaía a maior responsabilidade. O argumento era de que o regente trabalhava com maior número de estudantes, diferente do outro profissional, que tinha o trabalho com apenas um (FERNANDES, 2016; NUNES, 2016).

Vale observar que a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB 19/2010 (BRASIL, 2010) que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da Rede Pública de Ensino, destaca que é aquele profissional indicado para os trabalhos de “[...] promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito

da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010).

Independente da orientação da Nota Técnica, a nova normativa, a Resolução CME/SM 11/2012, inaugurou o termo “profissional de apoio” no lugar do conhecido bidocente.

Esta nova resolução, mesmo homologada pelo secretário de educação, não foi publicada, permanecendo sem nenhum poder (FERNANDES, 2016; NUNES, 2016). Ainda assim, a secretaria de educação manteve a oferta do segundo profissional até o final do ano letivo de 2013 (FERNANDES, 2016; NUNES, 2016). No ano seguinte, não mais autorizou o segundo profissional (com função pedagógica) e as escolas receberam apenas o cuidador – profissional de ensino médio para atuar nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

Naquele ano (2013), diante da situação, um grupo de pais acionou o Ministério Público e este, além de determinar a oferta imediata do segundo profissional, recomendou que o Executivo encaminhasse à Câmara Municipal, projeto de lei para regulamentar o cargo e estabelecer as normatizações necessárias. Sob tais circunstâncias, é elaborada a Resolução 12/2014 que traz à tina o termo “auxiliar de educação especial” no lugar do profissional de apoio. Essa normativa do CME/SM foi transformada na Lei Municipal 1.517/2015 que repete todo o texto da resolução sem, contudo, possuir nenhuma outra lei que regule os cargos e funções que a diretriz do CME menciona (FERNANDES, 2016)

O auxiliar de educação especial

Na normativa de 2014, a Resolução 12/2014 (SÃO MATEUS, 2014), mais uma vez, o serviço ganhou outra denominação e o “profissional de apoio” que tinha entrado na história para substituir o controverso “bidocente” também foi substituído pelo termo “auxiliar de educação especial”. Na Tabela 2 trazemos os parágrafos das duas normativas que descrevem o perfil desses dois profissionais, sendo adotado na primeira o termo profissional de apoio e na segunda, auxiliar de educação especial.

Tabela 2 – Perfil do professor de apoio e do auxiliar de educação especial

Resolução CME/SM 11/2012	Resolução CME/SM 12/2014
<p>DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS</p> <p>Art. 28. A formação de profissionais para a educação especial processar-se-á em conformidade com o estabelecido pela lei 9.394/96, artigo 59, incisos i e iii, artigo 62, e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes.</p> <p>[...]</p> <p>§ 8º. Entende-se por professor(a) de apoio, o/a profissional com licenciatura plena em pedagogia e curso de formação na área da deficiência intelectual e/ou surdocegueira, de no mínimo 120 horas, que atuará na sala de aula, junto aos/às professores/as de ensino comum, garantindo a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos aos/às alunos/as em situação de deficiência, cujas condições de aprendizagem demandam intervenções pedagógicas mais específicas, intensivas e sistemáticas. (SÃO MATEUS/CME, 2012, grifo nosso)</p>	<p>DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS</p> <p>Art. 26. A formação de profissionais para a educação especial processar-se-á em conformidade com o estabelecido pela lei 9.394/96, artigo 59, incisos i e iii, artigo 62, e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes.</p> <p>[...]</p> <p>§ 8º. Entende-se por auxiliar de educação especial, o/a profissional com licenciatura plena e curso de formação na área da deficiência intelectual, de no mínimo 120 horas, que atuará na sala de aula, junto aos professores e às professoras de ensino comum, garantindo a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos aos/às alunos/as em situação de deficiência, cujas condições de aprendizagem demandam intervenções pedagógicas mais específicas, intensivas e sistemáticas, a saber: a) deficiência múltipla; b) deficiência intelectual severa; c) autismo infantil (SÃO MATEUS/CME, 2014, grifo nosso).</p>

Elaborado pelas autoras

Os dois parágrafos das duas normativas, embora apresentem pequenas alterações, não diferem muito em seu teor; em uma, traz como requisito a formação em pedagogia na outra, amplia a possibilidade de formação, desde que seja uma licenciatura plena. Isto significa que de uma forma ou de outra, havia o entendimento que o profissional deveria ter conhecimento pedagógico. Sobre ser exigido que o auxiliar de educação especial tenha licenciatura plena, ainda que sem o *status* de professor, uma vez que está na condição de auxiliar, destacamos as palavras de outra entrevistada de Fernandes (2016, p. 174) que afirma:

A discussão na [Resolução] 12 partiu do seguinte: primeiro, se você colocar um professor para aquele aluno, isso não é inclusão. Não justifica você colocar um professor para aquele aluno porque ele fica isolado, ele não vai participar da sala, o professor regente não vai se sentir professor dele, não vai sentir o peso da responsabilidade que tem sobre ele. Precisava tirar a figura de um professor para aquele aluno. Mas não se discutia a necessidade de alguém dentro da sala auxiliando; esse foi o consenso (CONSELHEIRA JAQUELINE).

Pelo visto, as discussões tentaram conciliar a necessidade do segundo profissional na sala de aula, com a garantia do processo inclusivo e a responsabilização do professor regente por tal processo.

Fernandes (2016) observa que a referida resolução determina sobre a atuação do auxiliar de educação especial na rede municipal, no entanto, destaca que o mesmo continua sendo contratado temporariamente. Observa também que concursos públicos foram realizados para contratação para outros cargos, mas não houve nenhuma vaga para esse profissional, apesar da demanda, visto que ainda não fora criado o cargo na lei que o estabeleceria no quadro de vagas e estrutura da prefeitura.

No item seguinte, refletimos sobre o que torna possível que fenômenos como os apresentados acima aconteçam.

Fragmento 4: O contexto que facilita

Sobre a narrativa acima, destacamos alguns elementos que tornam tais fenômenos possíveis. Um deles relaciona-se à dinâmica da organização federativa do Brasil (ARAÚJO, 2013) em que estados e municípios possuem alguma liberdade para organizar os seus sistemas de ensino, dentro dos limites determinados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). O fato de os entes disporem de certa autonomia para definir as ações políticas no âmbito de suas atuações, pressupõe a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) que articule “unidade da variedade”, mas que o país ainda não conseguiu organizar. A autonomia dos entes federados, desarticulada de uma instância que os integre, no caso o SNE, tende a isolá-los, deixando-os entregues à própria sorte (SAVIANI, 2010, p. 381).

No caso específico de nossa discussão, vemos como a ausência de uma política articulada oportuniza ações de governo em detrimento a políticas de Estado. No que diz respeito ao profissional de apoio pedagógico que atua junto aos estudantes público-alvo da educação especial, com o professor regente, na sala de aula comum, observamos que a falta de orientação em torno da nomenclatura para o mesmo, permite que redes e sistemas públicos de educação, a partir de iniciativas e experiências próprias “criem” termos e definam funções para esses profissionais.

Implicados com a situação do profissional de apoio pedagógico na sala, na rede pesquisada, a fim de ter uma visão sobre a forma como esse profissional tem figurado em outros trabalhos acadêmicos, realizamos duas buscas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), entre os meses de setembro a dezembro de 2020, com os descritores “educação especial” AND “profissional

de apoio pedagógico” OR “ensino colaborativo” OR “bidocente” OR “trabalho docente”, sendo uma no Portal de Periódicos e a outra no Catálogo de Teses e Dissertações. Na primeira, procuramos artigos de periódicos que adotam a revisão por pares. Definimos as seguintes perguntas para nos orientar na seleção dos textos: Como a temática acerca do profissional de apoio pedagógico da educação especial figura nos trabalhos? Quais são os objetivos dos trabalhos? Qual a perspectiva que as discussões assumem: o didático-pedagógico ou das relações trabalhistas?

Na busca por artigos, apareceram 40 trabalhos dos quais 6 foram selecionados. Os textos, embora correspondam aos pontos definidos para guiar a seleção, não apresentam a discussão sob a perspectiva das condições de trabalho e da vida trabalhista desse profissional. De modo geral, os trabalhos tangenciam a temática, mas não a aprofundam; abordam limites e dificuldades da prática colaborativa, evidenciando que as dificuldades estão relacionadas, em grande medida, às imprecisões que circundam o profissional.

Os trabalhos selecionados possuem algumas aproximações: seus objetivos buscam refletir sobre processos de inclusão escolar a partir do estudo sobre práticas de colaboração entre docentes e a formação para essas práticas; assinalam a necessidade de formação e outros aspectos da vida escolar (currículo, acessibilidade arquitetônica, serviços de apoio e colaboração, participação da família e da comunidade) como indispensáveis à constituição da escola inclusiva, relacionando práticas, profissionais e ensino colaborativo; apontam o ensino colaborativo como estratégia promissora para a realização da educação inclusiva, mesmo assim, apresentam situações que desafiam a colaboração, como a falta de tempo para o planejamento comum entre os professores da sala (VILARONGA; MENDES, 2014; PINHEIRO; MASCARO, 2016; CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; FRANCO; NERES, 2017; SANTOS et al., 2019).

Da busca por dissertações e teses, apareceram 22 trabalhos, sendo selecionados 3 dissertações e 1 tese. Suas questões de análise estão relacionadas à falta de clareza sobre quem é esse profissional. Cabe ressaltar, entretanto, que o único estudo que discute as condições de trabalho e emprego desse profissional é a dissertação de Martins (2011) que analisa como está organizada a atuação dos profissionais de apoio nas classes comuns, tendo como campo empírico 9 municípios que constituem a Regional Grande Florianópolis, em Santa Catarina. Esse estudo identifica sinais de precarização das condições de trabalho a partir da falta de formação, de regulamentação do cargo, baixos salários, sobrecarga, intensificação e condições inadequadas de trabalho.

Dentre os achados, apresentamos na Tabela 3 os termos que nomeiam o profissional pedagógico, conforme identificados nos artigos selecionados.

Tabela 3 – Termos utilizados para nomear o profissional de apoio pedagógico da educação especial

Termo	Onde é adotado	
Professor Mediador	Rede Estadual do Acre	(LIMA, 2016)
Segundo Professor de Turma	Rede Estadual de Santa Catarina	(ARAÚJO, 2015)
Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)	Escola pública de Campo Grande, MS	(FRANCO; NERES, 2017)

Elaborada pelas autoras

Os termos adjetivados já anunciam que são profissionais de segunda ordem: é professor, mas é auxiliar, ou é apoio, ou mediador, ou ainda, segundo professor. Vaz (2019, p. 106) observa que mais importante do que as denominações, são as definições que eles carregam. Ela questiona se essa situação reflete a dificuldade que o trabalho da Educação Especial, enquanto campo específico tem em ser compreendido enquanto trabalho docente.

Além da dinâmica da organização federativa do país, apontado linhas acima, outra situação a ser considerada dá-se com relação à orientação da Nova Gestão Pública (NGP), que sob o argumento da racionalidade técnica e maior eficiência do setor público, introduziu na organização e gestão escolar, mecanismos que comprometem as condições de trabalho, carreira e remuneração docente (OLIVEIRA, 2004). De acordo com essa autora, muitos dos mecanismos caracterizam-se por medidas de flexibilização da legislação trabalhista, facultando a contratação temporária dos professores, além de apresentar grande variedade salarial (OLIVEIRA, 2004).

Assim, em um cenário onde os sistemas de educação operam isolados, criando suas próprias regras para os novos cargos, sob a égide da eficiência e da eficácia do serviço público, inferimos que, mesmo dentro do Magistério, com as condições de trabalho já muito deterioradas, os “novos” profissionais da Educação Especial são atingidos de maneira muito mais severa, visto que suas ocupações não possuem tradição no mundo do trabalho. Como apresentado nos estudos mencionados na Tabela 3, via de regra, são profissionais contratados temporariamente ou, em outros casos, são professores que migraram para a “nova” função, demonstrando que não há concurso e que o serviço é executado por profissional sem estabilidade no cargo.

Faltam-nos estudos para atualizar os dados dos trabalhos de Fernandes e Nunes (2016). Mesmo assim, a partir de nossa vivência e atuação profissional na rede pesquisada, sabemos que a situação continua a mesma: o cargo ainda não foi criado na lei de estrutura, os profissionais são contratados temporariamente, como professores e em desvio de função.

Considerações sobre uma narrativa em curso

Sob o desafio de refletir sobre como está estruturada a vida do profissional de apoio pedagógico que atua na sala de aula comum, com o professor regente, observamos que a ausência de uma política de Estado (OLIVEIRA, 2011) oportuniza o desvio de função, compromete a oferta do serviço e negligencia direitos.

Os dados analisados apontam que a chegada do profissional pedagógico na sala de aula dá-se pela via do imprevisto, ainda que na tentativa de minimizar o impacto ocasionado pela inadiável chegada dos estudantes da Educação Especial, até então, fora da escola comum.

De acordo com Fernandes (2016), a história da Educação Especial na rede pesquisada está marcada por projetos que existiram por um tempo sem nenhuma regulamentação e, com a mudança dos gestores, deixam de existir, como é o caso do NEIM que funcionou por 3 anos sem nenhuma regulamentação. Há também o oposto: leis municipais e normativas do CME que determinam a oferta de um serviço, mas que necessitam de outras normas para existirem de fato (como é o caso do cargo do atual auxiliar de educação especial), que mesmo desenhado na lei e na resolução, ainda não existe na estrutura dos serviços do município.

A situação do profissional de apoio pedagógico na sala de aula está a nos revelar muito da fragilidade do serviço prestado e da opção dos gestores públicos, que ao assumirem implementar as políticas públicas, também reforçam estratégias de controle na correlação de forças entre profissionais de carreira e os contratados temporariamente. Tal situação evidencia o que Elias e Scotson (2000, p. 23) denominam de sociodinâmica da estigmatização, definida como, “[...] a condição em que um grupo consegue lançar um estigma sobre outro”, fazendo com que eles não mais se identifiquem nas suas batalhas comuns. Sem se identificarem coletivamente, se dividem, e divididos, mais frágeis se tornam.

Assim argumentamos por compreender que muitas das transformações na educação decorrem das lutas assumidas pelos profissionais, seja em defesa de melhores condições de trabalho, seja em defesa de um serviço específico. De um modo ou de

outro, entendemos serem os tensionamentos assumidos pelos profissionais junto às administrações que têm impulsionado avanço na garantia do direito à educação, ao instituírem um “equilíbrio instável de poder” (ELIAS; SCOTSON, 2000). Sobre esse aspecto, compreendemos que a negativa por parte da administração em organizar a situação do profissional de apoio pedagógico do estudante público-alvo da Educação Especial faz parte de um conjunto de intenções a fim de manter demarcado, numa correlação de forças, o limite e o controle dos *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000).

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

Notas

- ¹ Os números apresentados circunscrevem-se a 2014 porque este é o ano de alcance pesquisa e por estes dados serem suficientes para as reflexões que pretendemos elaborar.
- ² Dados adaptados pelas autoras.
- ³ Para manter o sigilo sobre os conselheiros entrevistados, optamos por nomes fictícios, sem descrever função ou segmento ocupado no colegiado.
- ⁴ Nos trabalhos de revisão da Resolução 4, o CME realizou plenárias abertas à comunidade escolar.

Referências

ARAÚJO, Bárbara Karolina. *A formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina*. 2015. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 dez. 2020.

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

BRASIL. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota técnica 19/2010*. Brasília: SEESP, 2010.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 34-40.

BRASIL. *Constituição Federal 1988* Brasília: Senado, 1988.

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

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus). *Resolução n.º 11 de 2012* [sem publicação].

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus). *Resolução n.º 12, de 15 de dezembro de 2014*. São Mateus, ES: Folha Acadêmica, 2014.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2000.

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. *Conselho Municipal de Educação: figurações, interdependências e políticas de Educação Especial*. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FRANCO, Lucimar de Lima; NERES Celi Corrêa. As (re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (ape) na escolarização do estudante com deficiência. *Revista Periferia*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017 - Dossiê: Educação Especial e Inclusiva.

GARCIA, Rosalba Martins. C. *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan-mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Cidades@*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama>. Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2019*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 3 abr. 2020.

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

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. *Ensinar: “então é função de quem?” Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista*. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, Sílvia Maria. *O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial*. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95218>. Acesso em: 07 dez. 2020.

NUNES, Isabel Matos. *Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de Deficiência Múltipla: Tensões e Desafios*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

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

OLIVEIRA, Dalila. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

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

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

SAVIANI, Dermeval; *Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

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

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

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