

Políticas municipais de Educação Especial em debate: o profissional de apoio escolar nos processos inclusivos¹

Municipal Special Education policies in discussion: the school support professional in inclusive processes

Políticas municipales de Educación Especial en debate: el profesional de apoyo escolar en procesos inclusivos

Carolina Mross Sozo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6352-1004>

Clarissa Haas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-7200>

Resumo: O tema central deste estudo é o profissional de apoio escolar previsto nas diretrizes nacionais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva como um dos agentes de atuação nos processos escolares inclusivos. Investiga-se a regulamentação do profissional de apoio escolar nos 14 municípios que integram a Região Metropolitana da Serra Gaúcha (RMSG) no Rio Grande do Sul. A abordagem da pesquisa é qualitativa; envolveu estudos bibliográficos, documentais e de indicadores educacionais; e as análises foram construídas a partir de eixos temáticos: nomenclaturas, atribuições, formação e articulação dos profissionais de apoio com os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Analisa-se que as nomenclaturas utilizadas para se referir a esses profissionais são diferentes em cada município; não há clareza quanto às suas atribuições e em relação à formação inicial e continuada a ser exigida como necessária ao cargo; há lacunas referentes à dimensão pedagógica envolvendo a articulação entre os profissionais especializados e de apoio escolar; observa-se uma tendência de maior contratação de profissionais de apoio escolar em vez de profissionais especializados em alguns contextos e, ainda, a ausência de ambos os profissionais nos municípios menos populosos, dificultando a consolidação das políticas municipais de Educação Especial. Faz-se necessária uma regulamentação da identidade do profissional de apoio escolar em âmbito nacional como forma de assessoria técnica às políticas municipais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: profissional de apoio escolar; educação especial; atendimento educacional especializado; inclusão escolar; políticas municipais.

Abstract: The central theme of this study is the school support professional foreseen in the national guidelines of special education policy from the perspective of inclusive education as one of the agents in inclusive school processes. It examines the regulation of school support professionals in the 14 municipalities of the Metropol-

¹ Apoios: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS.



itan Region of Serra Gaúcha (RMSG) in Rio Grande do Sul. The research approach is qualitative; involved bibliographical, documentary and educational indicator studies; and the analyzes were constructed based on thematic axes: nomenclatures, duties, training and articulation of support professionals with Specialized Educational Assistance (SEA) teachers. It is analyzed that the nomenclatures used to refer to these professionals are different in each municipality; there is a lack of clarity about their responsibilities and about the education and training required for the position; there are gaps in the pedagogical dimension concerning the link between professionals and school support professionals; there is a trend towards hiring school support professionals instead of school support professionals in some contexts; and the absence of both professionals in less populous municipalities also makes it difficult to consolidate municipal special education policies. There is a need for regulation of the identity of school support professionals at the national level as a form of technical advice for municipal special education policies from the perspective of inclusive education.

Keywords: school support professional; special education; specialized educational service; school inclusion; municipal policies.

Resumen: El tema central de este estudio es el profesional de apoyo escolar contemplado en las directrices nacionales de la política de educación especial, desde la perspectiva de educación inclusiva como agente en los procesos escolares inclusivos. El estudio investiga la reglamentación de los profesionales de apoyo escolar en los 14 municipios que integran la Región Metropolitana de Serra Gaúcha (RMSG), en Rio Grande do Sul. El enfoque de la investigación es cualitativo; involucró estudios bibliográficos, documentales y de indicadores educativos; y los análisis se construyeron a partir de ejes temáticos: nomenclaturas, funciones, formación y articulación de los profesionales de apoyo con los docentes de Asistencia Educativa Especializada (AEE). Se analizó que las denominaciones utilizadas para referirse a estos profesionales varían en cada municipio; no hay claridad sobre sus funciones y la formación inicial y continua requerida para el cargo. También se identificaron vacíos en cuanto a la dimensión pedagógica para la articulación entre profesionales especializados y de apoyo escolar; se observa una tendencia a contratar más profesionales de apoyo escolar que profesionales especializados para algunos contextos; así como la ausencia de ambos profesionales en los municipios menos poblados, lo que dificulta la consolidación de las políticas municipales de Educación Especial. Es necesaria una reglamentación de la identidad de los profesionales de apoyo escolar a nivel nacional como una forma de asesoría técnica a las políticas municipales de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

Palabras clave: profesional de apoyo escolar; educación especial; atención educacional especializada; inclusión escolar; políticas municipales.

1 Introdução

Nas últimas duas décadas, a Educação Especial no Brasil enquanto área de conhecimento e política pública passa a ser reconfigurada associada à perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; 2009; 2015), sendo caracterizada como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas de ensino, cujo papel central é organizar serviços de apoio pedagógicos para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência no ensino regular. Esse direcionamento da área é notoriamente expresso na ampliação das matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum. (Sozo, Haas, Rodrigues, 2021).

A transformação da política de Educação Especial nos sistemas de ensino está associada a diversos desafios, dentre os quais destaca-se neste estudo o papel e a forma-

ção do profissional de apoio escolar para estudantes público-alvo² da Educação Especial. Considera-se tal pleito uma meta de necessário investimento político, do ponto de vista da regulamentação do cargo e atribuições desse profissional e da organização dos serviços da Educação Especial no contexto da prática.

Nesse viés, o presente estudo investiga a regulamentação do profissional de apoio escolar no ensino comum no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino (SMEs) que compõem a Região Metropolitana da Serra Gaúcha (RMSG) do Rio Grande do Sul (RS), de modo a responder à questão: “Como os Sistemas Municipais de Ensino têm normatizado as atribuições e a formação dos profissionais de apoio escolar na Região Metropolitana da Serra Gaúcha do RS?”.

Têm-se como objetivos específicos: realizar análises quantitativas, baseadas nos indicadores educacionais oficiais, do público-alvo da Educação Especial matriculado nas classes comuns e exclusivamente especializadas e dos profissionais especializados e de apoio escolar no âmbito da Educação Básica nos municípios investigados; identificar se há previsão nas diretrizes municipais de articulação entre os profissionais de apoio escolar e do Atendimento Educacional Especializado³ (AEE); cotejar as consonâncias e dissonâncias entre as diretrizes nacionais da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as diretrizes dos SMEs analisados acerca do profissional de apoio escolar.

Justifica-se o investimento na RMSG como locus de pesquisa pela identificação de que as pesquisas acerca dos sistemas municipais privilegiam municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), a capital do estado, a exemplo do estudo de Müller (2019) que contextualiza a política municipal de Educação Especial no município de Canoas/RS. Desse modo, a realidade dos municípios serranos é pouco investigada, sendo que os trabalhos existentes focam no maior município da região, como é o caso do estudo de Haas, Delevati (2018) e Silva *et al.* (2022).

O Rio Grande do Sul possui uma área territorial de 281.707,151 km² e aproximadamente 11.466.630 habitantes. É composto por 497 municípios, tendo Porto Alegre como a capital e cidade mais populosa do estado (IBGE, 2022). No estado há duas regiões metropolitanas⁴ que articulam interesses econômicos em comum: a Região Metropolitana de Porto Alegre, constituída por 34 municípios, tendo a capital do estado como polo, e a RMSG, constituída por 14 municípios (Atlas Socioeconômico, 2022).

A RMSG foi criada pela Lei Complementar nº 14.293, de 29 de agosto de 2013 (Rio Grande do Sul, 2013) e atualizada pela Lei Complementar nº 15.245, de 28 de dezembro de 2018 (Rio

² Consideram-se público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

³ Serviço de apoio pedagógico especializado cuja oferta ao público-alvo da área da educação especial deve ser complementar e/ou suplementar à escolarização no ensino comum (Brasil, 2008).

⁴ De acordo com o inciso VII do Art. 2º da Lei nº 13.683/2018 (Brasil, 2018), regiões metropolitanas são constituídas “por agrupamentos de municípios limítrofes para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum”.

Grande do Sul, 2018), a qual acrescentou um novo município à região. O polo da RMSG é Caxias do Sul, sendo esse considerado o maior município da Serra Gaúcha e o segundo município mais populoso do RS (Atlas Socioeconômico, 2022). Atualmente, a RMSG possui 804.002 habitantes (IBGE, 2022) e é composta por 14 municípios, sendo eles: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Ipê, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira, Santa Tereza e São Marcos.

Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois parte da premissa que a realidade objetiva nunca pode ser captada, mas pode ser interpretada, analisada e compreendida em termos dos significados que as pessoas lhe conferem (Denzin; Lincoln, 2006). Para Denzin e Lincoln (2006), é inerente à pesquisa qualitativa a utilização de uma diversidade de métodos na tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno investigado. Assim, dentre a multiplicidade de materiais empíricos utilizados para assegurar uma análise rigorosa e complexa ao fenômeno investigado, destaca-se o estudo documental sobre as normas vigentes a respeito do profissional de apoio escolar nos 14 municípios que compõem a RMSG. Também são realizados estudos dos indicadores educacionais dos municípios da RMSG pertinentes às matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial e aos profissionais de apoio e especializados, a partir dos microdados⁵ do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022).

2 O profissional de apoio escolar nas diretrizes políticas nacionais

O documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI - (Brasil, 2008) tem sido considerado um importante instrumento na consolidação de dita política (Baptista, 2019; Delevati, 2021). Essas diretrizes orientadoras são disparadoras de um movimento instituinte que se fortaleceu ao longo da década seguinte com a publicação de um conjunto de dispositivos legais e normativos em prol da inclusão escolar (Brasil, 2009a; 2011; 2015). Por sua vez, também foi a partir da PNEEPEI (Brasil, 2008) que a figura do profissional de apoio escolar passou a ser delineada nas diretrizes políticas nacionais.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) menciona que os sistemas de ensino devem disponibilizar instrutor, tradutor e intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais –, guia intérprete e “*monitor* ou *cuidador* aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 17, grifo nosso).

A Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009b) reforça que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas devem institucionalizar a oferta do AEE, de modo a prever em sua orga-

⁵ Os microdados são o menor nível de desagregação de dados analisados através de *softwares* de estatística. São os dados oficiais da Educação brasileira e a partir deles são criadas as políticas educacionais (INEP, 2023).

nização outros profissionais da Educação, como “[...] 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, 2009b, p. 2).

No ano de 2010, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publicou a Nota Técnica nº 19 (Brasil, 2010), a qual tratava sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Nessa Nota é apresentado esses profissionais como necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes, sendo afirmado que as atividades do tradutor e intérprete de Libras e do guia-intérprete para alunos surdocegos seguem diretrizes próprias. Os profissionais de apoio prestam auxílio individualizado para os estudantes que não realizam com independência as atividades de locomoção, higiene e alimentação. Esse apoio ocorre conforme as especificidades do estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência, e a demanda desse profissional se justifica quando a necessidade específica do estudante com deficiência não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Caso algum estudante requeira um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia e avaliar com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional (Brasil, 2010). Nos aspectos destacados sobre as atividades realizadas pelo profissional de apoio escolar, percebe-se o enfoque individualizado na autonomia do estudante com deficiência, nas atividades em que o sujeito não possui plena independência e nas questões básicas inerentes à sociabilidade humana.

Essa nota ainda destaca que o profissional de apoio deve atuar de forma articulada com todos os profissionais no contexto escolar que atuam com o estudante com deficiência. Ressalta-se que o desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas e a responsabilidade pelo ensino do estudante com deficiência não são atribuição do profissional de apoio. Os demais profissionais (como auxiliar na Educação Infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades) devem ser orientados para colaborar no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência (Brasil, 2010).

Evidencia-se nesse contexto a afirmação de que o desenvolvimento de atividades de ensino não faz parte das atribuições do profissional de apoio escolar, ou seja, exclui-se de sua responsabilidade os objetivos estritamente acadêmicos. Ressalta-se que o Projeto Político Pedagógico das escolas deve fundamentar a organização dos serviços de apoio no ensino regular, ou seja, a Nota retoma a autonomia dos sistemas, deixando essa organização a cargo da gestão democrática das escolas (Brasil, 2010). Ainda, é mencionado na Nota que, tanto na Educação pública quanto na Educação privada, cabe aos estabelecimentos de ensino “ofertar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio” (Brasil, 2010, p. 3). Fica evidente que as instituições privadas não devem cobrar

nenhum tipo valor/taxa extra nas mensalidades de alunos com deficiência, que necessitam de apoio, para garantir a presença do profissional de apoio escolar na instituição.

No final do ano de 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pela Lei nº 12.764 (Brasil, 2012). Essa lei considera as pessoas com autismo como pessoas com deficiência para efeitos legais e aborda o direito da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) incluída nas classes comuns de ensino regular ao acompanhante especializado (Brasil, 2012). No entanto, não há nenhuma indicação sobre quem seria esse profissional, nem mesmo menção sobre qual deve ser sua formação ou quais são suas funções e atribuições, gerando dúvida se o “acompanhante especializado” e o “profissional de apoio escolar” são o mesmo profissional. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, inc. XIV), o acompanhante é definido como “aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal”.

Já no ano de 2014 foi criado o Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014), o qual regulamentou a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) mencionada anteriormente, agregando a informação de que o acompanhante especializado deve ser disponibilizado pela escola caso seja comprovado que o estudante com TEA possui necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais. Com base nesse Decreto, sustenta-se o entendimento de que o acompanhante especializado e o profissional de apoio escolar são o mesmo profissional, ao destacar que esse deve ser disponibilizado pela escola (Brasil, 2014).

Ainda, há de se ressaltar que no ano de 2013, entre a lei e o decreto, a Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) assinou a Nota Técnica nº 24 (Brasil, 2013), escrita com o intuito de orientar os sistemas de ensino para a implementação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Nessa Nota menciona-se que o serviço de apoio é compreendido com base no conceito de adaptações razoáveis e destaca-se que a oferta desse serviço educacional é destinada aos estudantes com TEA que não possuem autonomia e independência nas atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção, de modo a possibilitar o desenvolvimento pessoal e social desses estudantes. A justificativa para a oferta desse serviço envolve a necessidade específica desses estudantes que não são atendidas no contexto geral dos cuidados aos outros estudantes. A nota ainda reforça que a oferta do profissional de apoio escolar não é caracterizada como substitutivo à escolarização e/ou ao AEE, devendo ser um serviço articulado às atividades da aula comum, da sala de recursos do AEE e demais atividades da escola (Brasil, 2013).

Identificou-se a ampliação das atribuições do profissional de apoio escolar a partir desta Nota Técnica como um agente para eliminar as barreiras de comunicação. Considera-se o conceito de ‘comunicação’ na LBI como

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (Brasil, 2015)

Assim, no caso de o profissional de apoio escolar atuar como um agente eliminador de barreiras de comunicação, entende-se que esse profissional precisa ter um conhecimento mínimo na área da Tecnologia Assistiva ou ser capacitado e orientado pelo profissional do AEE a respeito das diversas formas de comunicação alternativa prevista na LBI que podem promover e ampliar a participação das pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais.

Em 2015, foi instituída a LBI (Brasil, 2015) que, em sintonia com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), anuncia ruptura com o modelo biomédico da deficiência e reforça o modelo social na compreensão de pessoa com deficiência (Diniz, 2007) ao caracterizar a deficiência como o resultado da interação do indivíduo com as barreiras sociais (Brasil, 2015).

A LBI foi o primeiro documento legal, a nível nacional, a indicar o papel desse profissional de apoio escolar, de modo que no inciso XIII do Art. 3º, consta que

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (Brasil, 2015)

Ainda, no Capítulo IV, que trata sobre o direito à Educação, nos incisos XI e XVII do Art. 28, menciona-se a incumbência do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Com essa breve retrospectiva das políticas públicas referente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, justifica-se a necessidade de análise das políticas

educacionais nas legislações vigentes dos municípios da Região Metropolitana da Serra Gaúcha (RMSG) do Rio Grande do Sul (RS).

3 O profissional de apoio escolar nas políticas municipais

Para subsidiar a pesquisa acerca dos profissionais de apoio nas políticas municipais foi realizada uma busca e análise nas fontes⁶ públicas oficiais dos 14 municípios da RMSG com relação à implementação dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), à atuação como SME e, também, à implementação de normativas próprias a respeito da Educação Especial.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), os Conselhos são órgãos necessários para a implementação dos sistemas de ensino e se orientam a partir do princípio da “gestão democrática do ensino público na educação básica” (Brasil, 1996, art. 14). Conforme Teixeira (2004), os conselhos são órgãos coletivos destinados à tomada de decisões sobre algum assunto em específico, nesse caso, a Educação. Além disso, a composição dos conselhos representa “a abertura de espaços públicos de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade” (Teixeira, 2004, p. 692-693). De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 30/2000, os sistemas de ensino são

[...] o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes. (Brasil, 2000, p. 13-14)

Os municípios que não implementaram o SME estão diretamente vinculados ao Sistema Estadual de Ensino. Ainda, no Parecer CNE/CEB nº 30/2000 (Brasil, 2000) é tratado sobre a autonomia dos sistemas de ensino, sendo esclarecido que devido à pluralidade e assimetria dos municípios, deve haver uma consolidação de assistência técnica e financeira da União e dos Estados para que os municípios possam exercer sua autonomia de forma plena por meio da instituição de seus sistemas de ensino.

Portanto, na investigação das políticas municipais da RMSG, analisou-se, de forma prioritária, as resoluções⁷ e pareceres municipais e estadual sobre a Educação Especial. Também

⁶ Destaca-se que, em alguns casos, foi necessário realizar contato com os municípios através do e-mail e/ou telefone disponíveis nos sites institucionais para ter acesso às normativas municipais.

⁷ Destaca-se que foram analisadas as normativas sobre a Educação Especial mais atuais localizadas e que estavam disponíveis para acesso, a nível estadual (RS) e municipal (RMSG).

se realizou o mapeamento das leis⁸ municipais de criação dos CMEs e dos SMEs, a fim de compreender os dispositivos democráticos da gestão da Educação presentes em cada município.

Quadro 1 – Legislações e normas dos municípios da RMSG

Municípios que atuam como sistema	Leis de criação dos Sistemas Municipais de Ensino (SME)	Educação Especial
Bento Gonçalves	Lei Municipal nº 3.159/2001	Resolução CME nº 036/2015
Caxias do Sul	Lei Municipal nº 5.747/2001	Resolução CME nº 35/2017
Farroupilha	Lei Municipal nº 3.223/2006	Resoluções CME nº 04/2009 e nº 02/2016
Garibaldi	Lei Municipal nº 4.758/2015	Resoluções CME nº 02/2017 e nº 02/2018
Ipê	Lei Municipal nº 845/2002	Resolução CME nº 002/2017
Carlos Barbosa	Lei Municipal nº 3.659/2019	Parecer CME nº 01/2022
Antônio Prado	Lei Municipal nº 2.580/2008	Seguem as normativas a nível federal e estadual (RS) Lei Estadual nº 15.322/2019 e Parecer Estadual nº 001/2022
Monte Belo do Sul	Lei Municipal nº 1.438/2019	
Pinto Bandeira	Lei Municipal nº 499/2021	
Municípios que não atuam como sistema	Leis de criação do Conselho Municipal de Educação (CME)	
Flores da Cunha	Lei Municipal nº 1.410/1990	
Nova Pádua	Lei Municipal nº 1.009/2015	
Nova Roma do Sul	Lei Municipal nº 1.072/2010	
Santa Tereza	Lei Municipal nº 155/1997	
São Marcos	Lei Municipal nº 1.769/2004	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme apresentado no Quadro 1, dentre os 14 municípios da RMSG há nove (9) que atuam como SME, sendo eles: Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Farroupilha, Garibaldi, Ipê, Carlos Barbosa, Antônio Prado, Monte Belo do Sul e Pinto Bandeira. Destaca-se que os municípios de Flores da Cunha, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Santa Tereza e São Marcos não atuam como SME e não possuem normativas próprias a respeito da Educação Especial, seguindo assim as normativas estaduais e federais. Os municípios de Antônio Prado, Monte Belo do Sul e Pinto Bandeira, apesar de atuarem como sistemas, não possuem normativas próprias para a Educação Especial, adequando-se às orientações dos sistemas federal e estadual.

Todos os seis (06) municípios que têm normativas próprias sobre a Educação Especial realizaram a publicação posterior ao Documento Orientador da PNEE (Brasil, 2008). Com exceção de Farroupilha, as normativas dos outros cinco (05) municípios foram publicadas posterior a LBI (2015). Salienta-se que Farroupilha publicou sua Resolução a respeito da Educação Especial no ano de 2009, porém em 2016 alguns artigos da Resolução

⁸ Salienta-se que as leis municipais mapeadas são as leis de criação dos CMEs e dos SMEs de cada município, de modo que as mesmas podem ter sido atualizadas ou revogadas pelo município. O objetivo desse mapeamento foi confirmar a existência do CME e do SME e seu tempo de vigência.

anterior foram alterados, de modo que as duas resoluções continuam vigentes (Farroupilha, 2009; 2016). Quanto ao município de Carlos Barbosa, observou-se que foi adotado o texto integral do Parecer Estadual nº 001/2022 (Rio Grande do Sul, 2022) no seu Parecer Municipal nº 01/2022 (Carlos Barbosa, 2022).

Os municípios que não possuem normativas próprias seguem a normativa estadual datada de 2022. Todos os municípios também devem se adequar à Lei Estadual nº 15.322/2019 (Rio Grande do Sul, 2019) que trata sobre pessoas com TEA. Analisando a temporalidade desses documentos, é esperado que tenham sido influenciados pelas diretrizes políticas nacionais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

As normativas municipais e a normativa estadual referente à Educação Especial dos municípios foram analisadas com base nos seguintes tópicos: a) Formação/identidade do profissional de apoio escolar; b) Nomenclaturas para o cargo de profissional de apoio escolar; c) Atribuições do profissional de apoio escolar; e) Articulação com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No Quadro 2 foi sistematizada a formação mínima exigida para os profissionais de apoio escolar nos municípios da RMSG.

Quadro 2 – Formação mínima do profissional de apoio escolar na RMSG

Municípios		Formação mínima exigida
Municípios com normativas próprias	Bento Gonçalves e Garibaldi	Formação à critério da Mantenedora e participação em curso de capacitação e formação continuada oferecidos pela Mantenedora ou outra instituição
	Caxias do Sul, Farroupilha e Ipê	Ensino Médio e participação em curso de capacitação e formação continuada oferecidos pela Mantenedora ou outra instituição
	Carlos Barbosa	Formação e capacitação adequada
Municípios que seguem as normativas a nível federal e estadual (RS)	Antônio Prado, Monte Belo do Sul, Pinto Bandeira, Flores da Cunha, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Santa Tereza e São Marcos	Formação e capacitação adequada

Fonte: Elaboração própria (2023).

Com relação à formação inicial nos municípios de Caxias do Sul, Farroupilha e Ipê, a escolarização mínima exigida para o profissional de apoio escolar é de Ensino Médio, enquanto os municípios de Bento Gonçalves e Garibaldi não especificam a formação necessária, constando apenas que isso fica à critério da Mantenedora. Além disso, nesses cinco (05) municípios também é necessário que o profissional de apoio participe de cursos

de capacitação e de formação continuada, oferecidos pela Mantenedora ou por outra instituição (Caxias do Sul, 2017; Farroupilha, 2016; Ipê, 2017; Garibaldi, 2017).

Ainda, os municípios de Bento Gonçalves e Garibaldi ressaltam que são as mantenedoras que devem promover a capacitação dos seus profissionais, para que seja efetivada a inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns (Bento Gonçalves, 2015; Garibaldi, 2017). Os SMEs de Caxias do Sul e de Ipê apontam a formação continuada e/ou capacitação de professores do AEE, dos cuidadores/monitores e demais profissionais da Educação (Caxias do Sul, 2017; Ipê, 2017).

Na normativa de Carlos Barbosa (2022) e no Parecer Estadual, que por sua vez serve de orientação para os municípios que não possuem normativa própria, consta que é responsabilidade das instituições de ensino “assegurar a matrícula e a permanência, organizando-se para o atendimento das crianças/estudantes da educação especial, o que requer ações em todas as instâncias”, incluindo o provimento de “ações destinadas à *capacitação de recursos humanos*, para atender às demandas dessas crianças/estudantes” (Rio Grande do Sul, 2022, p. 2, grifo nosso).

A norma ainda condiciona que a inclusão e a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência acontecem com “resultados efetivos” se algumas condições forem contempladas no PPP e no Regimento Escolar das escolas, como, por exemplo, “[...] profissional de apoio escolar com formação/capacitação *adequada*” (Rio Grande do Sul, 2022, p. 4, grifo nosso). No entanto, utiliza-se a nomenclatura ‘adequada’ sem estabelecer critérios para o que seja uma capacitação adequada.

O termo ‘capacitação’ é citado de modo recorrente tanto nos documentos municipais quanto nos documentos estaduais. Esse termo aparece nas diretrizes nacionais por meio da Resolução nº 02/2001 (Brasil, 2001), a qual afirma, no primeiro inciso do Art. 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na sua organização “professores das classes comuns e da educação especial *capacitados e especializados*, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (Brasil, 2001, p. 2, grifo nosso). A própria Resolução esclarece a diferença entre professores ‘capacitados’ e ‘especializados’, diferenciando a formação em cada caso. O professor capacitado é aquele que, prioritariamente, atuará nas classes comuns e terá oportunidades formativas na área da Educação Especial ao longo da sua formação inicial ou continuada, ao passo que o professor especializado é aquele que atua como docente em Educação Especial e tem formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas e complementação de estudos ou pós-graduação na área da Educação Especial.

Quanto à natureza do vínculo empregatício do cargo do profissional de apoio escolar, pode-se inferir que eles são contratados/terceirizados, visto que nenhuma diretriz os menciona como servidores públicos efetivos. No caso de Caxias do Sul, por exemplo, tais

profissionais de apoio escolar são contratados por meio de uma empresa que presta serviços terceirizados ao município (Haas; Delevati, 2018).

Vale lembrar que os tradutores e intérpretes de Libras também são considerados profissionais de apoio, pois auxiliam na comunicação dos estudantes surdos dentro da instituição de ensino. Somente em Bento Gonçalves e Garibaldi há menção de que a formação inicial mínima desses profissionais deve ser de Ensino Médio completo e que devem possuir um certificado de proficiência na Libras (Bento Gonçalves, 2015; Garibaldi, 2017).

Os achados nas resoluções a respeito da formação do profissional de apoio escolar indicam que há uma precarização na formação desse profissional. Bezerra (2020a) reforça esse argumento ao abordar as indefinições e a ausência de especificação sobre o profissional de apoio escolar/acompanhante especializado. Conforme o estudioso, os governos estão priorizando a contratação de agentes educacionais com nível médio ou em formação (estagiários), com a ideia de que assim “as demandas da classe comum estariam satisfeitas do ponto de vista legal e pedagógico” (Bezerra, 2020a, p. 197).

Em contrapartida, para atuação no AEE a formação mínima necessária é especificada nos documentos analisados. Em Bento Gonçalves, o professor de AEE deve ter formação em curso de licenciatura que o habilite para docência e formação específica para Educação Especial, podendo esta ser a nível de pós-graduação ou outros cursos em áreas específicas desta modalidade, possuindo no mínimo 120 horas (Bento Gonçalves, 2015). Em Caxias do Sul, para atuar no AEE, o professor deve comprovar formação em cursos de licenciatura plena em Educação Especial ou em uma de suas áreas, pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura plena, e complementação de estudos em áreas específicas da Educação Especial, também posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento (Caxias do Sul, 2017). O município de Ipê segue a mesma indicação que Caxias do Sul, com a diferença de solicitar que a formação em licenciatura plena seja em Pedagogia ou nas diferentes áreas do conhecimento. O município não faz menção à licenciatura plena em Educação Especial, mas valida a formação inicial em qualquer licenciatura e os estudos de pós-graduação (Ipê, 2017).

O município de Farroupilha menciona a formação inicial em Magistério e/ou Graduação em Pedagogia, formação em uma área de deficiência, formação em AEE e tempo de serviço no Sistema Público Municipal como critérios para atuação no AEE. Também indica que profissionais que atuam na Sala de Recurso Multifuncional para o AEE devem participar de um Curso de Atualização, a ser realizado pela Secretaria Municipal de Educação (Farroupilha, 2016). O município de Garibaldi não faz menção à formação do professor de AEE, ao passo que Carlos Barbosa e os municípios que seguem a normativa estadual mencionam que “o AEE é efetivado por profissionais especializados” (Rio Grande do Sul, 2022,

p. 6). Subentende-se que os critérios de definição do profissional especializado seguem as normativas nacionais, uma vez que elas estão citadas no texto desta Resolução.

Há uma diversidade de nomenclaturas ou denominações para o cargo de profissional de apoio escolar nos municípios investigados. Essas variações podem ser observadas no Quadro 3, apresentado a seguir.

Quadro 3 – Nomenclaturas para o cargo de profissional de apoio escolar na RMSG

Municípios		Nomenclatura
Municípios com normativas próprias	Bento Gonçalves e Garibaldi	Profissional de apoio
	Farroupilha	Profissional de apoio e/ou Profissional de apoio à inclusão
	Caxias do Sul	Cuidador educacional
	Ipê	Monitor
	Carlos Barbosa	Profissional de apoio escolar
Municípios que seguem as normativas a nível federal e estadual (RS)	Antônio Prado, Monte Belo do Sul, Pinto Bandeira, Flores da Cunha, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Santa Tereza e São Marcos	Profissional de apoio escolar

Fonte: Elaboração própria (2023).

Bento Gonçalves e Garibaldi utilizam o termo profissional de apoio e não adjetivam esse profissional como escolar (Bento Gonçalves, 2015; Garibaldi, 2017), deixando uma brecha interpretativa ainda maior a respeito da identidade desse profissional. Da mesma forma, Farroupilha não utiliza o complemento escolar, ao se referir ao profissional em foco, tratando-o a partir de duas nomenclaturas: profissional de apoio e/ou profissional de apoio à inclusão.

Caxias do Sul e Ipê também adotam termos diferentes, sendo que um município utiliza o termo cuidador educacional e o outro utiliza o termo monitor, respectivamente (Caxias do Sul, 2017; Ipê, 2017). Embora as resoluções municipais analisadas sejam posteriores à LBI (Brasil, 2015), os termos adotados por esses municípios evocam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Considerando os oito (08) municípios que seguem o Parecer Estadual nº 001/2022 (Rio Grande do Sul, 2022) e Carlos Barbosa (2022), que o reproduz de forma fidedigna, é possível afirmar que nesses nove (09) municípios a nomenclatura predominante é ‘profissional de apoio escolar’. Nesse sentido, analisa-se que a temporalidade do Parecer Estadual, datado de 2022, converge com a LBI (Brasil, 2015), que por sua vez é o documento que traz a denominação de ‘profissional de apoio escolar’.

Ao observar e analisar os diferentes termos adotados em cada município, compreende-se que algumas nomenclaturas dadas ao profissional de apoio escolar podem sugerir uma maior atenção aos cuidados educativos necessários para autonomia dos sujeitos den-

tro dos espaços escolares, como é o caso de Caxias do Sul, ao utilizar o termo cuidador (Caxias do Sul, 2017). Outras nomenclaturas, no entanto, levam ao entendimento do profissional como um agente que apoia os processos educativos que envolvem a escolarização de um modo mais específico, como um auxiliar do professor – sendo o caso de Ipê, que nomeia esse profissional como monitor (Ipê, 2017). Assim, reforça-se que as políticas públicas referentes a esse profissional de apoio não estão claras, havendo diferentes interpretações dos municípios quanto à identidade profissional desse cargo.

De acordo com a Resolução de Bento Gonçalves, o profissional de apoio realiza “[...] atendimento a características específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às *comunicações* e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Bento Gonçalves, 2015, p. 4, grifo nosso). Este é o único município que menciona a acessibilidade em relação à comunicação nas atribuições deste profissional.

Em Farroupilha e Garibaldi, o profissional de apoio realiza atividades de locomoção, higiene e alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência, sendo que esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência (Farroupilha, 2016; Garibaldi, 2017).

Em Caxias do Sul e em Ipê, o cuidador educacional/monitor atua com os estudantes com deficiência que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação, de locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar (Caxias do Sul, 2017; Ipê, 2017). O termo grau de dependência é passível da interpretação da cultura escolar e do capacitismo ainda presente nas relações, visto que não são explicitados critérios objetivos para definir o que se compreende com esse conceito.

Cabe-se ressaltar que Caxias do Sul é o único município que lista 14 atribuições ao cuidador educacional, sendo possível identificar que nem todas elas estão em sintonia com as diretrizes nacionais. Apesar de constar na legislação nacional que dentre as atividades que o profissional de apoio escolar exerce estão excluídas aquelas identificadas com profissões legalmente estabelecidas, muitas das atribuições mencionadas na normativa municipal competem ao professor. Haas, Delevati (2018) em estudo sobre o contexto municipal de Caxias do Sul, observam que algumas das atribuições do cuidador são de caráter estritamente pedagógico, podendo ser caracterizadas como atribuições dos professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado. Dentre as atribuições incompatíveis com a função do cuidador, destacamos sua responsabilização com os processos avaliativos, tais como registrar periodicamente, conforme necessidade e solicitação da escola, os avanços e as dificuldades dos estudantes atendidos. Haas, Delevati (2018) também constata que o cuidador educacional na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul acaba assumindo uma relevância maior quanto à amplitude de suas atribuições em relação às diretrizes políticas nacionais,

entendendo que essa extensão de suas atribuições compromete a efetividade dos processos de inclusão escolar, haja vista que esses profissionais não têm necessariamente a formação docente e não são do quadro de servidores efetivos da referida rede.

Em Carlos Barbosa e nos municípios que seguem a normativa estadual, o profissional de apoio escolar exerce atividades que envolvem a alimentação, a higiene e a locomoção do estudante com deficiência, atuando em todas as atividades escolares, quando se fizer necessário, “em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Rio Grande do Sul, 2022, p. 3).

Ainda, a Lei Estadual nº 15.332/2019 apresenta como atribuições do profissional de apoio escolar a interação e o manejo comportamental de alunos com TEA, de modo a estimular a socialização com os colegas, bem como atividades que envolvem os cuidados básicos em relação à alimentação, higiene e locomoção desse estudante (Rio Grande do Sul, 2019).

Não há uma menção explícita quanto à articulação entre o profissional de apoio escolar e o professor do AEE no conjunto das normativas analisadas. No entanto, nas normativas dos municípios de Caxias do Sul, Farroupilha, Garibaldi e Carlos Barbosa, bem como a normativa estadual, ao abordar processos avaliativos, como a escrita de parecer do estudante, e a verificação da necessidade de frequência adaptada do aluno com deficiência, há a uma orientação de um processo participativo entre todos os profissionais que têm interação com o estudante (Caxias do Sul, 2017; Farroupilha, 2016; Garibaldi, 2017; Carlos Barbosa, 2022; Rio Grande do Sul, 2022).

O município de Caxias do Sul, ao destacar as atribuições do cuidador educacional, aponta uma possível articulação do profissional com o professor do AEE e os professores do ensino comum. Destacam-se as seguintes atribuições: seguir as orientações do professor do AEE e de outros profissionais que acompanham o estudante com deficiência e atuar em equipe com os profissionais da escola (Caxias do Sul, 2017).

A Lei Estadual nº 15.332/2019 menciona uma articulação entre o profissional de apoio escolar, o professor da sala de aula comum e o professor da sala de recursos multifuncionais. De acordo com essa Lei, o profissional de apoio escolar é a pessoa ‘capacitada’ para trabalhar com estudantes com TEA, devendo atuar de maneira articulada com os professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais (Rio Grande do Sul, 2019).

4 O profissional de apoio escolar nos indicadores educacionais da RMSG

Nos quadros que serão apresentados nesta seção, estão dispostas as matrículas dos estudantes com deficiência por dependência administrativa (federal, estadual, munici-

pal e privada) no ensino comum e no ensino exclusivamente especializado, bem como os dados de profissional de apoio escolar e professor de AEE, atinentes ao ano de 2022.

Vale lembrar que o SME é composto pelas matrículas totais da rede municipal e das matrículas da Educação Infantil na rede privada. No entanto, optou-se por mapear as matrículas por dependência administrativa para caracterização geral dos municípios da RMSG, podendo-se dessa forma analisar a distribuição das matrículas em cada um dos municípios quanto às relações entre as esferas pública e privada presentes na oferta da Educação Básica.

A seguir, o Quadro 4 representa o quantitativo de matrículas dos estudantes caracterizados como público-alvo da Educação Especial no ensino comum e no ensino exclusivo de cada município da RMSG no ano de 2022.

Quadro 4 – Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum e no ensino exclusivamente especializado no ano de 2022⁹

Municípios	Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial				
	Geral	Comum (%)		Exclusiva (%)	
Antônio Prado	102	39	38,24%	63	61,76%
Bento Gonçalves	758	671	88,52%	87	11,48%
Carlos Barbosa	180	131	72,78%	49	27,22%
Caxias do Sul	2.786	2.525	90,63%	261	9,37%
Farroupilha	542	457	84,32%	85	15,68%
Flores da Cunha	138	104	75,36%	34	24,64%
Garibaldi	263	185	70,34%	78	29,66%
Ipê	25	25	100%	0	0%
Monte Belo do Sul	8	8	100%	0	0%
Nova Pádua	7	7	100%	0	0%
Nova Roma do Sul	16	16	100%	0	0%
Pinto Bandeira	13	13	100%	0	0%
Santa Tereza	6	6	100%	0	0%
São Marcos	125	86	68,80%	39	31,20%

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2022).

⁹ As porcentagens do Quadro 4 se referem ao quantitativo de matrículas dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial nas classes comuns e nas classes de ensino exclusivo em relação ao total de matrículas gerais desse público no referido município.

Em particular, ressalta-se o expressivo número de matrículas de estudantes com deficiência nas classes exclusivas de Antônio Prado, totalizando mais da metade dos estudantes público-alvo da Educação Especial deste município. Atribui-se esse grande quantitativo à existência de uma APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – que atua como escola vinculada à rede privada de Antônio Prado e atende as etapas do Ensino Fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possivelmente, também se deve à falta de um projeto político que fomente a inclusão escolar no ensino comum na rede pública de Antônio Prado.

Observa-se, ainda, que os municípios menos populosos que não têm um histórico de abertura de escolas especializadas nas redes pública e privada concentram os alunos no ensino comum, como é o caso dos municípios de Ipê, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Pinto Bandeira e Santa Tereza.

Ao analisar os dados coletados de forma mais minuciosa, observa-se que a maioria das matrículas da classe exclusiva estão vinculadas à iniciativa da rede privada de ensino. São evidências dessa constatação o contexto dos municípios de Bento Gonçalves (das 87 matrículas nas classes exclusivas, 71 são da rede privada), Farroupilha (das 85 matrículas nas classes exclusivas, 84 são da rede privada); Carlos Barbosa (49 matrículas), Flores da Cunha (34 matrículas) e Garibaldi (78 matrículas) possuem todas as suas matrículas das classes exclusivas na rede privada de ensino. Compreende-se que a distribuição das matrículas é afetada pelas disputas entre o setor público e privado na alocação dos recursos financeiros. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) afirmam que a alocação de recursos públicos e o lugar de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial caracterizam os principais embates da política pública de Educação Especial. As autoras abordam o uso dos recursos públicos como sendo uma polêmica nessa área e ressaltam que “[...] mesmo na organização do sistema educacional inclusivo, com a perda aparente do protagonismo na educação especial, as instituições privado-assistenciais nunca deixaram de receber verbas públicas” (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p. 9). Elas ainda destacam que essas instituições se apresentam como instituições de Educação Especial, no entanto, muitas direcionam um maior foco no atendimento de reabilitação e não na educação escolar propriamente dita.

Na sequência, o Quadro 5 representa o quantitativo de matrículas dos estudantes caracterizados como público-alvo da Educação Especial no ensino comum, por dependência administrativa, em cada município da RMSG, no ano de 2022.

Quadro 5 – Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, por dependência administrativa, no ensino comum, no ano de 2022¹⁰

Municípios	Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, por dependência administrativa, no ensino comum							
	Total	Municipal (%)		Estadual (%)		Federal (%)		Privada (%)
Antônio Prado	39	26	66,67%	13	33,33%	-		0 0%
Bento Gonçalves	671	278	41,43%	342	50,97%	3	0,45%	48 7,15%
Carlos Barbosa	131	53	40,46%	62	47,33%	-		16 12,21%
Caxias do Sul	2.525	1.250	49,50%	822	32,55%	13	0,51%	440 17,43%
Farroupilha	457	242	52,95%	175	38,29%	9	1,97%	31 6,78%
Flores da Cunha	104	60	57,69%	42	40,38%	-		2 1,92%
Garibaldi	185	84	45,41%	99	53,51%	-		2 1,08%
Ipê	25	14	56%	11	44%	-		-
Monte Belo do Sul	8	7	87,50%	1	12,50%	-		-
Nova Pádua	7	3	42,86%	4	57,14%	-		-
Nova Roma do Sul	16	4	25%	12	75%	-		-
Pinto Bandeira	13	2	15,38%	11	84,62%	-		-
Santa Tereza	6	3	50%	3	50%	-		-
São Marcos	86	49	56,98%	35	40,70%	-		2 2,33%

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2022).

No Quadro 5, destaca-se a ampliação do investimento na escola pública a partir da perspectiva da Educação Especial Inclusiva, pois o percentual de matrículas no ensino comum na rede privada é baixo se comparado às demais dependências administrativas, sendo que o foco na rede privada são as escolas especiais exclusivas.

A concentração de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum ocorre nas redes municipais e estaduais. Os municípios de Antônio Prado, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Ipê, Monte Belo do Sul e São Marcos possuem maior concentração de matrículas dos estudantes com deficiência na rede municipal. Já os municípios de Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Garibaldi, Nova Pádua, Nova Roma do Sul e Pinto Bandeira possuem maior quantitativo de matrículas na rede estadual de ensino. Santa Tereza possui uma distribuição proporcional das matrículas entre essas duas redes, sendo 50% na rede municipal e 50% na rede estadual.

Em seguida, no Quadro 6 se apresenta o quantitativo de profissionais de apoio escolar e de profissionais de AEE, por dependência administrativa, em cada município da RMSG, no ano de 2022. Neste caso, considera-se a possibilidade de estar sendo contabilizada a dupla matrícula dos profissionais, relativo à carga horária de 20h/semana; logo um profissional que trabalha 40h/semana possui duas matrículas na(s) rede(s) de ensino em que atua.

¹⁰ As porcentagens do quadro 5 se referem ao quantitativo de matrículas dos estudantes caracterizados como público-alvo da Educação Especial no ensino comum, por dependência administrativa, em relação ao total de matrículas gerais desse público no referido município.

Quadro 6 – Quantitativo dos profissionais de apoio escolar e de AEE, por dependência administrativa, no ano de 2022

Municípios	Profissional de apoio escolar					Profissional de AEE				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Antônio Prado	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1
Bento Gonçalves	17	1	0	11	5	23	2	13	9	1
Carlos Barbosa	19	0	0	12	7	2	0	2	0	0
Caxias do Sul	168	1	0	146	21	151	0	19	127	6
Farroupilha	72	0	0	72	0	53	0	5	27	21
Flores da Cunha	8	0	0	8	0	7	0	1	6	0
Garibaldi	18	0	0	18	0	11	0	4	7	0
Ipê	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Monte Belo do Sul	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nova Pádua	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0
Nova Roma do Sul	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pinto Bandeira	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
Santa Tereza	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
São Marcos	11	0	0	11	0	9	0	2	7	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2022).

Destarte, o contingente de profissionais de apoio escolar é maior que o de profissionais do AEE em oito (8) municípios: Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Ipê e São Marcos. Apesar de o número de profissionais de apoio não exceder em grande quantidade o número de profissionais de AEE em todos os municípios citados, infere-se que há uma tendência de ampliação das contratações do profissional de apoio escolar em detrimento do investimento na ampliação do quadro de docentes especializados em Educação Especial. Ao analisar alguns contextos específicos, como a rede municipal de Farroupilha, é possível perceber que o número de profissionais de apoio é quase três vezes superior ao número de profissionais do AEE, e que a rede municipal de Garibaldi possui mais que o dobro de profissionais de apoio em relação aos profissionais de AEE, o que aponta uma precarização do atendimento aos estudantes com deficiência, haja vista que os profissionais de apoio escolar não possuem uma formação especializada.

O caso do município de Ipê também merece atenção. Esse município tem 25 alunos público-alvo da Educação Especial incluídos no ensino comum nas escolas públicas, possui um profissional de apoio escolar e nenhum profissional do AEE. Logo, entende-se que fica restrita a possibilidade de se ter a construção de um trabalho articulado, visto que não há um profissional especializado para atuar com os estudantes com deficiência e para auxiliar os demais profissionais da Educação.

Ressalta-se que seis (06) municípios, entre os menos populosos, não possuem nenhum profissional de apoio escolar: Antônio Prado, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova

Roma do Sul, Pinto Bandeira e Santa Tereza. Essa ausência pode ser interpretada de diferentes formas: não há demanda entre os estudantes com deficiência matriculados nos municípios que justifique essa contratação; há omissão ou morosidade do poder público para otimizar a contratação do referido profissional.

Também é motivo de questionamento a realidade dos três (03) municípios que ainda não possuem profissional de AEE em quaisquer das dependências administrativas, sendo eles: Ipê, Monte Belo do Sul e Nova Roma do Sul. Quando observadas as matrículas do público-alvo nesses municípios no ensino comum nas redes públicas municipal e estadual, observa-se que Ipê possui 25 estudantes com deficiência matriculados, Monte Belo do Sul possui oito (08) matrículas e Nova Roma do Sul possui 16 estudantes. Logo, pelo fato de esses municípios possuírem estudantes público-alvo da Educação Especial, entende-se que a existência do profissional do AEE é indispensável na articulação da política de inclusão escolar nas redes de ensino para que haja a inclusão efetiva desses estudantes. Nessa lógica, é possível inferir, portanto, que nos municípios mencionados a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem ocorrendo a partir de ausências e omissões do poder público.

Quando se analisa apenas a dependência municipal, há seis (06) municípios que não possuem profissional de apoio escolar e profissional de AEE: Antônio Prado, Ipê, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul e Pinto Bandeira. Igualmente, quando observadas as matrículas dos estudantes com deficiência no ensino comum, nas redes municipais dos municípios em foco (Quadro 2), percebe-se que há estudantes público-alvo em todas as redes. Mesmo que seja um contingente pequeno de matrículas até o momento, entende-se que a presença desses alunos nas escolas de ensino comum justifica um maior investimento nos quadros dos profissionais da Educação.

Também, a rede municipal de Santa Tereza não possui profissional de apoio escolar, e a rede municipal de Carlos Barbosa não possui profissional de AEE. Deste modo, a análise específica das redes municipais de ensino dos municípios da RMSG aponta que até o momento sete (07) redes não têm profissional de apoio escolar e profissional de AEE, carecendo de investimento em recursos humanos para consolidar as políticas municipais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

5 Considerações finais

A partir da retomada da questão orientadora deste estudo, observa-se que os municípios da RMSG enfrentam uma certa dificuldade em articular os supostos graus de autonomia para a criação de dispositivos normativos acerca das atribuições do profissional de apoio escolar que possam ser compreendidas como coerentes com a realidade local

e possam incorrer em políticas efetivas no campo da prática. Ressalta-se que os SMEs da RMSG são jovens, pois esses sistemas possuem sua lei de criação datada depois dos anos 2000. Constatase, também, que a maioria das resoluções municipais, bem como os municípios que não têm resolução própria, adequam-se à normativa estadual sobre o tema que, por sua vez, retoma as diretrizes nacionais com pequenas mudanças em seu texto. O movimento de maior iniciativa dos municípios centra-se na atribuição de nomenclaturas distintas às empregadas nas diretrizes nacionais, sendo que em muitos casos são utilizadas definições do cargo que dificultam a clara compreensão das suas atribuições.

Analisa-se que as disposições nacionais sobre as atribuições do profissional de apoio escolar são mínimas e pouco claras, observando-se como tendência, no conjunto de textos oficiais, a indicação da natureza educativa global do profissional de apoio escolar que, por sua vez, não envolve atividades estritamente vinculadas ao ensino, ou seja, à docência. Deste modo, as atribuições dos profissionais de apoio escolar dispostas na maioria das normativas municipais igualmente não estão devidamente apontadas, sendo que a política se constrói nesse caso pela ausência e as lacunas deixadas no texto. Cabe, neste aspecto, um destaque em particular ao município de Caxias do Sul, dado o caráter de ampla valorização atribuída a esse profissional na Resolução Municipal. Ressalta-se o grande número de atribuições destinadas ao ‘cuidador educacional’ em Caxias do Sul, sem a previsão na normativa de uma qualificação específica para atuação nessa função. Pode-se fazer um comparativo com a quantidade de atribuições do professor do AEE: enquanto o cuidador educacional possui quatorze atribuições; o professor do AEE, possui dez atribuições (Caxias do Sul, 2017), reforçando os questionamentos com relação à identidade desse profissional.

Compreende-se que a reorganização da política nacional de Educação Especial a partir da diretriz da inclusão escolar concebe o AEE como um dispositivo pedagógico central da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Haas, 2016). Portanto, problematiza-se a ampliação das atribuições do profissional de apoio escolar envolvendo aquelas atividades estritas da docência dos profissionais do ensino comum e especializado com base na formação desse profissional. Nessa perspectiva, nos 14 municípios e nos sistemas municipais analisados, observou-se que não há muitas exigências envolvendo a formação mínima dos profissionais de apoio escolar. Alguns municípios solicitam a conclusão de Ensino Médio e outros deixam a critério da Mantenedora. Assim, em conformidade com Bezerra (2020b), considera-se passível de reflexão o uso inadequado da palavra ‘profissional’ como referência a um cargo que não estipula uma formação inicial mínima como exigência. Por sua vez, o comprometimento da Mantenedora com a formação continuada dos profissionais de apoio escolar e demais profissionais da área da Educação também não está claro nas diretrizes municipais, pois, ao abordar os

cursos de capacitação e formação continuada, não são explicitados os critérios utilizados para a estruturação desses cursos envolvendo conhecimentos elementares, carga horária mínima e regularidade da oferta. Para além, em nenhum dos 14 municípios analisados se evidenciou que o profissional de apoio escolar seria um servidor efetivo do quadro de profissionais da Educação, sendo possível inferir que há uma rotatividade de profissionais de apoio escolar nas escolas dos municípios da RMSG, tratando-se de um obstáculo para o fortalecimento das políticas municipais.

Considera-se que a lacuna nas diretrizes municipais com relação à formação desse profissional é decorrente do silenciamento presente nas próprias diretrizes nacionais, sendo necessário um posicionamento mais contundente da política nacional de Educação Especial a respeito do assunto. Há evidências, na literatura da área da Educação Especial, de que os desafios enfrentados para a definição das atribuições dos profissionais de apoio escolar também são compartilhados em outros territórios do país, a exemplo das pesquisas de Bezerra (2020b) e Tibyriçá e Mendes (2023).

Com relação à análise preliminar dos indicadores educacionais das matrículas do público-alvo nos municípios investigados em relação aos profissionais de apoio escolar e especializado, observou-se que em oito municípios há mais profissionais de apoio do que de AEE. Em três deles não houve até o momento a implementação do serviço de Atendimento Educacional Especializado em quaisquer dependências administrativas. Quando analisados isoladamente os indicadores educacionais das redes municipais, observa-se que esse número se amplia para sete municípios que ainda não possuem o AEE como política pública.

Embora as diretrizes nacionais tendencialmente se manifestem pela limitação das atribuições dos profissionais de apoio escolar às atividades que envolvem processos educativos globais no espaço escolar, tais como apoio para locomoção, higiene, comunicação, em casos comprovadamente necessários, os indicadores educacionais com relação ao número significativo de profissionais de apoio escolar em alguns municípios é passível de questionamento a respeito das atribuições destinadas a esses profissionais. Portanto, mediante a elevada contratação pressupõe-se que a destinação desse agente extrapola os casos de necessidade indicados nas diretrizes nacionais e reiterados nas diretrizes estadual e municipais, baseando-se em uma suposta gravidade da deficiência.

Ao comparar-se as atribuições do profissional especializado, com as do apoio escolar, busca-se retomar a importância do Atendimento Educacional Especializado para o fortalecimento das políticas locais nos cotidianos escolares. Nesse sentido, constatou-se que as diretrizes das políticas municipais não apontam claramente a articulação entre os profissionais de apoio e especializados, constituindo-se um desafio para a implementação das políticas municipais; mesmo que a Nota Técnica nº 19 (Brasil, 2010) e seus aponta-

mentos orientem para tal necessidade: a articulação entre o profissional de apoio escolar, professores do estudante com deficiência no ensino comum, no Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais que atuam no contexto da escola. Considera-se essa articulação fundamental para que se garanta a efetividade dos processos de inclusão e a formação continuada em serviço dos profissionais de apoio escolar. Em âmbito nacional, essa Nota técnica (e a Nota nº 23), embora tenham apenas caráter de orientação aos sistemas de ensino, são as referências mais elucidativas quanto à caracterização do papel do profissional de apoio escolar.

Com intuito de auxiliar no amadurecimento do debate sobre as atribuições do profissional de apoio escolar, analisa-se que a direção das diretrizes sobre o tema, tanto em âmbito nacional, estadual (RS) e nos municípios da RMSG, foca no atendimento ou apoio individualizado ao estudante. Compreendendo que efetivar a inclusão escolar implica em tratar a escola como um ecossistema, na qual a sala de aula é um locus de aprendizagens sociais e coletivas, argumenta-se que a presença do profissional de apoio escolar em sala de aula poderia ser potencializada como uma figura de mediação nos processos educativos para todos os estudantes e não apenas para o estudante com deficiência, evitando, dessa forma, o cerceamento da capacidade de iniciativa e gradativa independência pelo estudante com deficiência. Evidentemente, essa atuação junto ao coletivo pressupõe uma formação inicial com foco na docência e uma formação continuada permanente deste profissional, pressupondo igualmente tempo para planejamento e articulação entre os profissionais da Educação, pela via do trabalho colaborativo entre todos os agentes envolvidos no processo educacional. Além disso, acredita-se que os estudos críticos sobre a deficiência baseados no feminismo (Diniz, 2003; 2007), ao abordarem a ética do cuidado e a interdependência como dimensões subjetivas que particularizam a experiência da deficiência, propõem bases explicativas que podem contribuir para o desenvolvimento de premissas regulamentadoras do cargo de profissional de apoio escolar. Portanto, afirma-se que o reconhecimento político das identidades múltiplas e complexas das pessoas com deficiência é pressuposto para a proposição de práticas anticapacitistas¹¹ no contexto escolar.

Com base no exposto, reitera-se a necessidade da regulamentação da identidade do profissional de apoio escolar em âmbito nacional como forma de assessoria técnica às políticas municipais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, corroborando no fortalecimento dos SMEs e amadurecimento da inclusão escolar como diretriz de gestão da política pública. Por fim, considera-se que o debate sobre a regulamentação, as atribuições e a formação do profissional de apoio escolar é um assunto emergente no

11 Luta contra o capacitismo ou as formas de discriminação e opressão imputadas às pessoas com deficiência. O termo capacitismo vem do inglês *ableism* e representa a subestimação das capacidades das pessoas com deficiência, baseada nos seus impedimentos físicos.

campo das políticas de educação especial no país, pois analisar as condições de sua presença e participação como agente em atuação nos processos inclusivos escolares implica defender as bases de uma educação especial comprometida com uma leitura crítica, anti-capacitista e emancipatória da deficiência como condição humana.

REFERÊNCIAS

- ATLAS SOCIOECONÔMICO. GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Demografia**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2022. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/regiao-metropolitana-da-serra-gaucha>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 01-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BENTO GONÇALVES. **Resolução CME nº 036, de 01 de outubro de 2015**. Dispõe sobre as diretrizes para a modalidade de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Bento Gonçalves, RS: CME, 2015. Disponível em: <https://bentogoncalves.atende.net/cidadao/pagina/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=downloadFile&file=860CE43F0F481326FBDD3DDF4ABC-60F4A8434EDC&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez., 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. O apoio pedagógico especializado em classe comum: o caso de Campo Grande – MS como metonímia da precarização na educação especial. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 44, p. 186-214, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i44.10165>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 4 set. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 02 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, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2023.

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, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.683, de 19 de junho de 2018.** Altera as Leis nº 13.089, de 12 de janeiro de 2015 (Estatuto da Metrópole), e 12.587, de 3 de janeiro de 2012, que institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13683.htm#art1. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **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 pública de ensino. Brasília, DF: SEESP/GAB, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **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, DF: MEC/SECADI/ DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistema-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 30, de 12 de setembro de 2000.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

CARLOS BARBOSA. **Parecer nº 01, de 18 de maio de 2022.** Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Carlos Barbosa, RS: CME, 2022. Disponível em: http://www.carlosbarbosa.rs.gov.br/contents/paginas/arquivos/2023_01_02_1672667435.zip. Acesso em: 3 jul. 2023.

CAXIAS DO SUL. **Resolução CME nº 35, de 30 de maio de 2017**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: CME, 2017. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/26ca99e6-940a-4116-b1e6-6e51e9cea8d3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221552/001124940.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 01-10, 2013. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/15250>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FARROUPILHA. **Resolução nº 04, de 10 de dezembro de 2009**. Institui parâmetros para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Farroupilha, RS: CME, 2009, p. 69-73. Disponível em: https://farroupilha.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/33812/caderno_de_atualizacoes_normativas___2021.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

FARROUPILHA. **Resolução nº 02, de 22 de novembro de 2016**. Altera e complementa a Resolução 04/2009, Revoga a Resolução 03/2010, estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado, nas etapas e modalidades da Educação Básica, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Farroupilha. Farroupilha, RS: CME, 2016, p. 265-275. Disponível em: https://farroupilha.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/33812/caderno_de_atualizacoes_normativas___2021.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

GARIBALDI. **Resolução CME nº 02, de 19 de setembro de 2017**. Estabelece normas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado, nas etapas e modalidades da Educação Básica, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Garibaldi. Garibaldi, RS: CME, 2017.

HAAS, Clarissa; DELEVATI, Aline de Castro. A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Caxias do Sul, RS: processos de escolhas, decisões e alternativas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped-Sul), 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2020-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

HAAS, Clarissa. O Papel “complementar” do Atendimento Educacional Especializado (AEE): implicações para a ação pedagógica. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_CLARISSA-HAAS.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. [S. l.]: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em: 8 abr. 2023.

INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. [S. l.]: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 out. 2023.

IPÊ. **Resolução CME nº 002, 06 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Ipê. Ipê, RS: CME, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFny-qXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2023.

MÜLLER, Miriam Garcia. **A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas-RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas**. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197101>. Acesso em: 16 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar nº 14.293, de 29 de agosto de 2013**. Cria a Região Metropolitana da Serra Gaúcha. Porto Alegre, RS: Gabinete de Consultoria Legislativa, 2013. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lec%20n%C2%BA%2014.293.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar nº 15.245, de 28 de dezembro de 2018**. Altera a Lei Complementar nº 14.293, de 29 de agosto de 2013. Porto Alegre, RS: Gabinete de Consultoria Legislativa, 2013. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lec%20n%C2%BA%2014.293.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019**. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, RS: Governador do Estado, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15322-2019-rio-grande-do-sul-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 16 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 001, de 23 de fevereiro de 2022**. Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Rio Grande do Sul, RS: Comissão Temporária de Educação Especial, 2022. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2022>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVA, Caren Daiane da et al. Políticas Públicas de Educação Especial em um município gaúcho: o acesso ao ensino comum e a organização do Atendimento Educacional Especializado. **Políticas Educativas – PoEd**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 153-166, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PoEd/article/view/128683>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SOZO, Carolina Mross; HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron. Estatísticas educacionais da educação básica e trajetórias de estudantes com deficiência (Brasil, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul). In: HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1, p. 283-293. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n123/v34n123a09.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

TIBYRIÇÁ, Renato Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 01-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0052>. Acesso em: 14 dez. 2023.

Recebido em janeiro/2024 | Aprovado em julho/2024

MINIBIOGRAFIA

Carolina Mross Sozo

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).
E-mail: carolinamross@gmail.com

Clarissa Haas

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professora Adjunta da área da Educação Especial no Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente no PPGEDU/UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica no IFRS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - NEPIE/UFRGS.
E-mail: haascla@gmail.com

