



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

VIVIANE BRUNA LOPES VIEIRA

**PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ:
primeiras aproximações.**

Maceió, 2025.

VIVIANE BRUNA LOPES VIEIRA

**PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ:
primeiras aproximações.**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Profa. Dra Mônica Patrícia da Silva Sales.

Maceió, 2025

VIVIANE BRUNA LOPES VIEIRA

**PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ:
primeiras aproximações.**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05/06/2025.

Orientador/a: Profa Dra Mônica Patrícia da Silva Sales (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora
Documento assinado digitalmente
gov.br MONICA PATRICIA DA SILVA SALES
Data: 12/06/2025 13:40:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra Mônica Patrícia da Silva Sales (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br DEISE JULIANA FRANCISCO
Data: 09/06/2025 11:39:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra Deise Juliana Francisco (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente
gov.br JORGE EDUARDO DE OLIVEIRA
Data: 09/06/2025 11:33:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jorge Eduardo de Oliveira (CEDU/UFAL))

3º. Membro

Maceió, 2025

Meus agradecimentos vão, em primeiro lugar, a Deus, que sempre me mostrou que, mesmo nos momentos de desânimo, eu não deveria desistir, pois sou capaz de chegar lá. Agradeço, em especial, às minhas amigas, que não deixaram que eu abandonasse o barco no meio do caminho; à minha irmã Wanessa Juliane, que sempre me admirou e me apoiou; e à minha mãe, que, mesmo estando tão distante, sempre se fez presente, acreditando firmemente que eu seria capaz de realizar esse sonho.

Nada é pequeno, se feito com amor. – Santa Teresinha do Menino Jesus.

PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ: primeiras aproximações.

Autora: VIEIRA, Viviane Bruna Lopes¹

Orientadora: SALES, Mônica Patrícia da Silva²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar o perfil dos Profissionais de Apoio Escolar (PAEs) e analisar os principais desafios enfrentados por esses profissionais no contexto da inclusão escolar de estudantes atípicos em Maceió. A pesquisa fundamenta-se em legislações e em autores que compreendem a inclusão como um processo de transformação da escola, com vistas a atender à diversidade em sua totalidade e a garantir o direito à aprendizagem para todos os estudantes. Dentre os principais referenciais legais utilizados estão documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação de Maceió, o Guia de Educação Especial de Maceió (2016), a Declaração de Salamanca (1994) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). A abordagem adotada foi a pesquisa quantitativa, com a aplicação de questionário estruturado a 52 Profissionais de Apoio Escolar atuantes na rede municipal de Maceió. As respostas foram organizadas e analisadas por meio de estatística descritiva, com o intuito de identificar padrões e tendências sobre a atuação desses profissionais. Os resultados revelam que muitos PAEs atuam de forma isolada, com pouca formação e articulação institucional, o que fragiliza a efetivação da inclusão escolar. O estudo evidencia a urgência de políticas públicas que promovam a formação continuada, o planejamento colaborativo e o reconhecimento institucional do PAE como agente fundamental na promoção da equidade educacional.

Palavras-chaves: Inclusão; Profissional de Apoio Escolar; Estudantes Atípicos.

Abstract:

This article aims to identify the profile of School Support Professionals (PAEs) and analyze the main challenges faced by these professionals in the context of school inclusion of atypical students in Maceió. The research is based on legislation and authors who understand inclusion as a process of transforming the school to fully address diversity and guarantee the right to learning for all students. Key legal frameworks referenced include documents such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the National Education Plan (PNE), the Municipal Education Plan of Maceió, the Maceió Special Education Guide (2016), the Salamanca Statement (1994), and the Statute of the Child and Adolescent (ECA, 1990). The methodology adopted was quantitative research, through the application of a structured questionnaire to 52 School Support Professionals working in Maceió's municipal school system. The

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Profissional de Apoio Escolar na rede municipal de Maceió. E-mail: viviane.vieira@cedu.ufal.br

² Doutora em Educação, professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, Setor de Didática e Prática de Ensino. E-mail: monica.sales@cedu.ufal.br

responses were organized and analyzed using descriptive statistics to identify patterns and trends in the performance of these professionals. The results show that many PAEs work in isolation, with little training and institutional support, which weakens the implementation of inclusive education. The study highlights the urgent need for public policies that promote continuing education, collaborative planning, and institutional recognition of PAEs as key agents in promoting educational equity.vgbhhhhhhhhhhggg

Keywords: Inclusion; School Support Professional; Atypical Students.

1. Introdução

A inclusão educacional é um direito fundamental garantido pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso à escola regular e participem ativamente do ambiente escolar. Essa inclusão é essencial para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Além de garantir o direito ao ensino, ela permite a construção de uma sociedade mais igualitária e acessível. Historicamente, a educação de pessoas com deficiência era realizada em instituições especializadas, separadas do ensino comum, como o Instituto Pestalozzi de Canoas, criado em 1926 e transferido em 1927 para Canoas (RS), funcionando como internato para pessoas com deficiência mental. Esse modelo reforçava a exclusão do convívio escolar comum (Mazzotta, 2022, p. 42).

A partir de marcos como a Declaração de Salamanca (1994), que defende a inclusão como princípio central das políticas educacionais, houve uma mudança significativa. No Brasil, esse processo foi fortalecido por legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), promovendo a matrícula desses estudantes nas escolas regulares com o apoio de profissionais especializados.

Nesse contexto, a presença de um Profissional de Apoio Escolar (PAE) tornou-se fundamental para garantir que estudantes com deficiência tenham condições reais de aprendizagem e participação no cotidiano escolar. Embora a Constituição Federal assegure o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular

de ensino, a efetivação desse direito depende de práticas inclusivas sustentadas por profissionais preparados. O PAE, ao atuar diretamente no apoio pedagógico, emocional e social dos estudantes, contribui para a quebra de barreiras que ainda persistem no ambiente escolar, como a falta de acessibilidade, a resistência de alguns docentes e a ausência de estratégias individualizadas, sua atuação, portanto, não apenas complementa as diretrizes legais, mas é essencial para que o princípio da equidade educacional se materialize na prática.

Este estudo se justifica pela relevância de compreender as atribuições e os desafios enfrentados pelos Profissionais de Apoio Escolar (PAEs) na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Considerando a expansão de políticas públicas voltadas à inclusão, como prevê a Constituição, é fundamental investigar como esses profissionais atuam nas escolas de Maceió, considerando lacunas formativas, vínculos precários e a complexidade das demandas escolares, contribuindo para uma reflexão crítica sobre suas condições de trabalho e suas implicações na efetivação do direito à educação para estudantes com deficiência.

O interesse em desenvolver este estudo surgiu a partir da minha experiência como PAE em uma escola da rede municipal de Maceió, bem como das vivências compartilhadas com meus colegas do curso de Pedagogia, muitos dos quais atuam ou já atuaram nessa função, e evidenciaram que sua atuação é marcada por desafios significativos, principalmente devido à ausência de uma articulação clara por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Embora a SEMED seja responsável pela contratação e distribuição dos PAEs nas escolas da rede municipal de Maceió, observa-se, a partir de relatos e vivências no contexto escolar, indícios de uma possível ausência de acompanhamento sistemático e de oferta de formações específicas para esses profissionais. Tal situação levanta a hipótese de uma fragilidade na articulação institucional necessária para garantir a efetividade do apoio escolar inclusivo. Dessa forma, os PAEs acabam trabalhando sem orientação adequada, munidos apenas do edital que descreve suas atribuições, sem um direcionamento claro sobre como atuar no ambiente escolar.

A inclusão deve ser um esforço coletivo, e, para que ocorra de maneira efetiva, um dos fatores essenciais é a presença do Profissional do Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Esse profissional deveria atuar em conjunto com psicólogos, assistentes sociais, professores e PAEs, além de utilizar a sala de recursos multifuncionais para atender às necessidades dos estudantes atípicos e auxiliar na produção de materiais adaptados para inclusão. No entanto, a ausência desse trabalho integrado, aliada à falta de diálogo entre professores, coordenação pedagógica e familiares, compromete a atuação do PAE e impacta diretamente no suporte oferecido aos estudantes. A falta de integração entre os profissionais da escola compromete o desenvolvimento do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), essencial para orientar a atuação do PAE.

Este trabalho busca identificar e analisar a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar (PAEs) na rede municipal de Maceió, destacando os desafios enfrentados na promoção da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ao relacionar as experiências dos PAEs com os princípios da Educação Inclusiva, o estudo visa ainda fomentar reflexões sobre a necessidade de formação continuada, melhores condições de trabalho e reconhecimento institucional desses profissionais como parte essencial do processo de inclusão. A metodologia da pesquisa se baseia em uma pesquisa de campo, utilizando um questionário estruturado para investigar a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar (PAEs) no contexto da educação inclusiva em Maceió.

O estudo está organizado em quatro seções, além das considerações finais. A Introdução apresenta a pesquisa, seus objetivos e estrutura. A Metodologia descreve a aplicação do questionário aos Profissionais de Apoio Escolar (PAEs) e os procedimentos adotados para a análise dos dados. O referencial teórico aborda inclusão educacional, direito à educação, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o papel do PAE. A seção seguinte analisa a educação inclusiva em Maceió, com base em documentos da SEMED, destacando a organização escolar, o uso do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e os desafios na prática inclusiva. A quarta seção traz o estudo de caso com os PAEs, a partir dos questionários, abordando perfil, formação, espaços de atuação, contradições entre discurso e prática, especialmente em relação ao Guia de Educação Especial de Maceió, e entraves na

construção do PEI. As considerações finais sintetizam os achados e apontam caminhos para fortalecer a atuação dos PAEs nas políticas públicas.

1.1 Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa, uma vez que se baseia na coleta e análise de dados numéricos obtidos por meio de questionários estruturados aplicados a Profissionais de Apoio Escolar (PAEs) atuantes na rede municipal de Maceió. Conforme Fonseca (2002), a pesquisa quantitativa busca objetividade e mensuração dos fenômenos sociais por meio da análise estatística de dados. A investigação é também de natureza aplicada, pois visa contribuir com informações práticas sobre a atuação dos PAEs no contexto da Educação Inclusiva. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois pretende descrever o perfil, as percepções e os desafios enfrentados por esses profissionais.

Os dados foram organizados em gráficos e tabelas e analisados por meio de estatística descritiva (percentuais, frequência absoluta e relativa), de forma a identificar padrões e tendências no exercício profissional dos PAEs em Maceió.

A investigação teve como base documentos legais que normatizam a atuação do Profissional de Apoio Escolar (PAE), dentre os quais se destacam: a) a Lei nº 6.054/2011, que regula a contratação temporária via Processo Seletivo Simplificado (PSS) em Maceió; b) o Referencial Curricular de Educação Especial; c) o Plano Municipal de Educação (2015–2025); d) o Guia de Educação Especial para Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió. Também foram consideradas legislações e políticas educacionais em nível nacional, como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024); a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O questionário teve como objetivo coletar dados sobre o perfil, a formação, as condições de trabalho e as práticas dos PAEs que atuam com estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. A coleta de dados foi realizada por meio do compartilhamento do formulário em um grupo de WhatsApp com 524 membros atuantes na rede municipal de ensino de Maceió. O cenário educacional à época da pesquisa, marcado por uma greve geral, impactou na adesão dos participantes, uma vez que a mobilização sindical era o principal tema em pauta. Ainda assim, foi possível obter 52 respostas, número considerado suficiente para delinear um panorama representativo da atuação dos PAEs no contexto da inclusão escolar em Maceió. A pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, por não envolver dados sensíveis ou identificação dos participantes, sendo garantido o anonimato e o consentimento livre e esclarecido por meio digital.

2. O direito à educação na perspectiva da inclusão

O conceito de inclusão fundamenta-se na ideia de que todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, devem ter acesso e condições adequadas para aprender em ambientes comuns de ensino. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar não se trata apenas da inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, mas de transformar a escola para que ela seja capaz de atender à diversidade em sua totalidade. Mantoan (2003, p. 12), ao refletir sobre os desafios da inclusão escolar, ressalta que:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui seus alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Essa reflexão evidencia que a escola precisa reconhecer e acolher as diferenças presentes nos processos de formação dos estudantes. Quando um aluno considerado atípico, não possui acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais e as práticas dentro da escola não consideram tais subjetividades, esse aluno acaba sendo excluído de uma participação plena nas atividades. É necessário levar em consideração também os contextos sociais, culturais e históricos que os cercam.

Mantoan (2003) defende que a inclusão é um movimento ético, político e pedagógico, que exige a reconstrução das práticas escolares e a valorização das diferenças como elementos enriquecedores da educação. Para ela, a escola inclusiva rompe com a lógica da homogeneização e assume a responsabilidade de ensinar a todos, independentemente de suas condições, o que implica modificar currículo, avaliação e organização da sala de aula. A inclusão, portanto, não é um favor, é um direito que pressupõe a participação plena dos alunos com deficiência na vida escolar. Mantoan ressalta que não basta garantir o acesso físico à escola, sendo necessário oferecer um ensino que respeite as necessidades de cada estudante, com apoio pedagógico especializado, como o trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar (PAEs), que colaboram com os docentes para promover o desenvolvimento e a autonomia dos alunos. Essa perspectiva está em consonância com a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca (1994), que asseguram o direito à educação com equidade e justiça social.

A Constituição Federal de 1988 reforça a garantia à educação inclusiva e atendimento especializado destacando a educação como um direito social e um dever de prestação pelo Estado e pela família (art. 205), visando ao pleno desenvolvimento da pessoa ao exercício da cidadania, e a qualificação para o trabalho. Vemos ainda, no artigo 208, inciso III, que assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo reafirma a necessidade de estruturar as escolas comuns para receber todos os estudantes, garantindo acessibilidade e suporte pedagógico adequado. No entanto, apesar dos avanços na legislação, a realidade educacional ainda enfrenta desafios para garantir uma inclusão efetiva. Muitas escolas carecem de infraestrutura adequada, profissionais capacitados e recursos pedagógicos acessíveis, o que compromete o

processo de inclusão dos alunos com deficiência. A inclusão não se restringe apenas à presença do estudante na escola, mas envolve também a participação efetiva e a aprendizagem significativa dos alunos. Contudo, a prática educacional nem sempre acompanha as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais, a ausência de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva faz com que se garanta apenas a inserção formal do estudante atípico na escola regular, sem garantir, de fato, a inclusão no processo de ensino e de aprendizagem.

Outro marco legal importante foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), instituído pela Lei nº 8.069/1990, fortalece o compromisso do Estado com a educação inclusiva ao estabelecer, no Capítulo IV, Artigo 53 que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Além disso, o artigo 54 do estatuto reforça a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito e do atendimento educacional especializado para crianças com deficiência. Tal atendimento deve ser ofertado, preferencialmente dentro da rede regular de ensino, garantindo a inclusão e a socialização desses estudantes, de modo a assegurar o direito à educação sem discriminação ou segregação.

No contexto de garantia de direitos, temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que estabelece os princípios que regem a educação brasileira. Em seu artigo 4º, prevê que o Estado deve assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, incluindo atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo 58 da LDB define que o atendimento educacional especializado deve ser complementar ou suplementar à escolarização regular, e não substitutivo, ou seja, os estudantes devem ser incluídos em classes comuns, recebendo apoio pedagógico adequado para sua aprendizagem. Essa

determinação reforça o compromisso da política educacional com a inclusão, garantindo suporte aos alunos sem segregá-los do ambiente escolar comum.

Um outro referencial importante para o avanço da garantia de direitos foi a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994, um marco global na defesa da educação inclusiva. O documento enfatiza que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Entre as principais diretrizes da Declaração de Salamanca, destacam-se a necessidade de adaptar os sistemas educacionais às diferentes necessidades dos alunos, e não o contrário; A valorização do papel da escola comum na formação das estudantes, independentemente de suas diferenças; O compromisso dos governos em garantir recursos e políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola regular. Essa declaração influenciou diretamente a formulação de políticas de inclusão no Brasil, incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e equitativas.

Diante do exposto, fica evidente que o direito à educação inclusiva é amplamente respaldado por legislações, documentos internacionais e pelo pensamento de autores como Mantoan (2003), que defende uma escola capaz de acolher e valorizar a diversidade. No entanto, apesar desses avanços normativos e conceituais, ainda é necessário refletir sobre a eficácia dessa inclusão na prática e o quanto essas diretrizes têm sido efetivamente aplicadas no contexto educacional do estado de Alagoas, em especial no município de Maceió.

No próximo capítulo, serão analisados documentos que ajudam a compreender como a inclusão escolar tem se estruturado na rede municipal, buscando identificar avanços, limitações e contradições entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas escolas.

3. A Educação Especial em Maceió: estrutura e desafios

Desde o final da década de 1980, o Referencial Curricular da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Maceió tem passado por significativas

transformações, buscando consolidar ações para a inclusão de estudantes com deficiência. Esse processo visa garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos, promovendo a inserção desses alunos na escola regular.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) em grande parte das escolas da rede, contando com o suporte de diversos profissionais, como professores do AEE, intérpretes e instrutores de Libras, além dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE), que auxiliam estudantes com deficiência em atividades essenciais, como alimentação, higiene e locomoção. A contratação desses profissionais segue a legislação vigente, como a Lei nº 6.054/2011, que regulamenta a contratação temporária dos PAEs, garantindo a autonomia e acessibilidade dos alunos no ambiente escolar.

De acordo com o Edital nº 005/2023 para contratação do PAE, do município de Maceió, o PAE tem como atribuições o acompanhamento escolar, a participação no planejamento educacional individualizado, a assistência em atividades básicas, a formação continuada e a promoção da interação social dos estudantes. No entanto, a efetivação dessas responsabilidades enfrenta entraves que precisam ser investigados. Um dos principais desafios é a ausência de uma exigência mínima de formação no edital, o que pode comprometer a qualidade do atendimento prestado aos estudantes. A falta de critérios formativos específicos pode resultar em profissionais sem a preparação adequada para lidar com as demandas da inclusão educacional. Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar os desafios enfrentados por esses profissionais, considerando as condições de sua atuação e os impactos dessa lacuna na garantia do direito à educação inclusiva.

A ausência do AEE em algumas unidades escolares compromete diretamente o planejamento e a execução do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é uma ferramenta essencial para assegurar o desenvolvimento pedagógico e social dos estudantes atípicos, pois considera sua subjetividade e necessidades específicas. Segundo Manzano (2001, *apud* Silva, 2015, p. 171), o PEI é:

um programa elaborado para cada criança e desenvolvido interdisciplinarmente de maneira a valorizar suas capacidades, estabelecer metas e objetivos, delimitar serviços especiais necessários,

orientando a forma de escolarização mais adequada, bem como os procedimentos de avaliação, desempenho e controle do mesmo.

Essa definição ressalta a importância da atuação conjunta entre diferentes profissionais da educação, especialmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o PAE, para que o PEI seja, de fato, efetivo. Sem a presença do AEE, torna-se inviável garantir a interdisciplinaridade e a identificação precisa dos serviços especiais necessários ao estudante. Com isso, compromete-se a própria essência do PEI como instrumento norteador da aprendizagem e da inclusão. Com o PEI bem estruturado, o PAE possui um direcionamento de como apoiar a aprendizagem do estudante, tendo em mãos diretrizes claras sobre os materiais e recursos pedagógicos adaptados que devem ser utilizados. O PEI leva a reflexão individualizada e rigorosa quanto a promoção da autonomia e participação nas atividades escolares, cujo elemento central é o respeito à identidade do estudante, seu desenvolvimento e aprendizagem.

A demanda pela construção do PEI é assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Resolução COMED nº 01/2016, contudo, é possível nos questionar sobre sua efetividade na rede municipal de Maceió. Esse panorama aponta para a urgência de repensar práticas e políticas públicas que fortaleçam o papel do PAE e promovam, de fato, uma inclusão educacional mais efetiva e equitativa, considerando se os profissionais realmente conseguem oferecer um acompanhamento eficaz dentro das condições atuais.

A formação dos profissionais que atuam na inclusão, como os PAEs, é um aspecto central para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Embora existam iniciativas voltadas para a capacitação desses profissionais na rede municipal de Maceió, sua efetividade e abrangência permanecem como um desafio. Esse ponto será aprofundado na seção seguinte, com base na análise das percepções dos próprios PAEs a partir da pesquisa de campo.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a rede municipal enfrenta o desafio de consolidar um currículo inclusivo, que respeite as diferenças e diversidades dos estudantes. Para isso, é fundamental que a adaptação curricular seja realizada de forma planejada e colaborativa, considerando as

especificidades de cada aluno e assegurando sua plena participação no ambiente escolar. No entanto, a efetivação dessas adaptações encontra barreiras significativas, especialmente no que diz respeito ao apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) aos professores e à implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Embora a inclusão seja um direito garantido por lei, há mais de uma década, a formação e o suporte necessários para sua aplicação ainda são deficientes. A LDB estabelece, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. No entanto, durante minha formação e nos estágios que realizei, percebi que muitos professores desconhecem o PEI ou não sabem como elaborá-lo corretamente. Apesar de não ser exigida uma especialização específica para a construção desse documento, a ausência de formação continuada por parte da Semed faz com que muitos docentes precisem aprender sozinhos, sem qualquer suporte institucional. Isso compromete a efetividade das adaptações curriculares e torna a inclusão um processo mais burocrático do que pedagógico.

Nesse contexto, é essencial refletir sobre práticas pedagógicas que possam contribuir para um ensino verdadeiramente inclusivo. Mantoan nos convida, portanto a ir além das adaptações individuais, “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 13). A escola inclusiva, nesse sentido, deve abandonar a lógica do “aluno ideal” e passar a construir um espaço onde todos, com suas subjetividades, possam se desenvolver juntos e contribuir mutuamente para o processo educativo.

A crítica de Mantoan à fragmentação entre ensino comum e educação especial também ajuda a compreender os desafios enfrentados em Maceió. Segundo ela, a permanência de dois sistemas paralelos — o da escola regular e o da educação especial — reforça a segregação e dificulta a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. No contexto da Rede Municipal, essa separação se evidencia tanto numa possível ausência de professores do AEE em todas as escolas quanto na responsabilização individual dos docentes por um trabalho que deveria ser

coletivo e institucional. Mantoan nos lembra que a inclusão é um projeto político e pedagógico que exige uma nova concepção de escola, currículo e docência, ancorada na colaboração e na valorização das diferenças como potencial pedagógico.

A inclusão escolar em Maceió ainda enfrenta desafios que vão além da legislação e das diretrizes educacionais. Sem formações adequadas e suporte técnico, os profissionais de apoio precisam encontrar soluções por conta própria. Isso compromete a qualidade da inclusão, pois, sem a devida orientação, às adaptações curriculares muitas vezes se tornam superficiais, sem considerar as reais habilidades e subjetividades dos alunos.

Embora a legislação brasileira, como a LDB, garanta o acesso e o atendimento educacional especializado, ainda há uma distância entre o que está previsto nas normas e o que ocorre nas escolas do estado de Alagoas, especificamente na cidade de Maceió. A ausência de formação continuada e de suporte técnico por parte das secretarias de educação impacta diretamente a atuação dos docentes e dos profissionais de apoio, que, muitas vezes, precisam buscar soluções por conta própria. Com isso, as adaptações curriculares tornam-se superficiais, deixando de considerar as reais necessidades e subjetividades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No contexto municipal de Maceió, Calheiros e Fumes (2014) analisam a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede, apontando que, embora a política seja recente, sua efetividade ainda é comprometida por uma estrutura escolar precária e pela falta de profissionais habilitados. As autoras enfatizam que a formação contínua e o reconhecimento institucional dos profissionais de apoio são fundamentais para superar os entraves da inclusão. Esse estudo destaca a necessidade urgente de fortalecer os PAEs como parte integrante das políticas de educação inclusiva.

Diante desses desafios, a próxima seção analisa as respostas dos PAEs a um questionário estruturado, através do qual buscou-se compreender suas percepções, experiências e dificuldades no exercício da função, oferecendo um olhar mais próximo da realidade vivida nas escolas.

4. Perfil e atuação dos profissionais de apoio escolar na rede municipal de Maceió

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre quem são os Profissionais de Apoio Escolar e como atuam no cenário educacional em Alagoas, foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados primários. A escolha do formato *online* visou facilitar o acesso e a participação dos profissionais, respeitando seus contextos de atuação e rotina escolar. O questionário buscou traçar um panorama do perfil dos PAEs, abordando aspectos como formação acadêmica, condições de trabalho, práticas pedagógicas e envolvimento com estudantes público-alvo da Educação Especial. Para preservar o anonimato dos participantes, suas falas foram identificadas por códigos alfanuméricos (PAE1, PAE2, etc.), garantindo a confidencialidade das informações. As respostas foram organizadas e analisadas com base em estatística descritiva, permitindo identificar padrões e tendências nas experiências relatadas pelos profissionais, bem como apontar regularidades e desafios presentes em sua atuação no contexto da inclusão escolar.

O processo seletivo simplificado para a função de Profissional de Apoio Escolar (PAE) e Auxiliar de Sala, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, registrou a participação de 8.203 candidatos da ampla concorrência e 33 pessoas com deficiência (PCD) aptos a atuarem. De acordo com a última convocação publicada no Diário Oficial do Município, em 11 de junho de 2025, a chamada alcançou até a 2.959ª colocação. Vale destacar que o edital unificou os cargos de PAE e de Auxiliar de Sala, não sendo possível identificar, nos documentos oficiais, uma separação por função. Nesse contexto, o presente estudo contou com a participação de 52 PAEs, número que, embora reduzido em relação ao total de convocados, representa uma amostra relevante para delinear um panorama das percepções e práticas desses profissionais no cenário da inclusão escolar.

A maioria dos participantes se identificam como mulher cisgênero, jovem (entre 18 e 28 anos) e de cor parda. Os dados da pesquisa indicam que a maioria dos PAEs possui graduação em andamento (67,3%), com uma parcela menor já formada (15,4% com graduação completa). Apenas 7,7% possuem pós-graduação, 7,7% possuem apenas o ensino médio e 1,9% têm curso técnico. Em relação à especialização para a

função, 50% dos PAEs afirmaram não possuir especialização na área, enquanto 46,2% relataram ter algum tipo de preparo, sendo que apenas 1,9% possuem pós-graduação em Educação Especial e 1,9% realizaram curso de Educação Inclusiva. Tal cenário reforça a hipótese de que os profissionais estão atuando com fragilidades formativas relevantes, sendo colocados em contextos escolares inclusivos sem o devido suporte pedagógico.

Essa realidade evidencia uma lacuna significativa na formação acadêmica na área educacional ou específica dos PAEs, trazendo comprometimento na qualidade do apoio oferecido aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Um dos fatores que ajuda a explicar esses dados é a ausência de exigência de formação superior no edital de contratação dos profissionais. O Edital de seleção da SEMED nº 005/2023, por exemplo, estabelece, em seu item 4, que para o cargo de “Auxiliar de Sala (Educação Infantil e Educação Especial)” o requisito exigido é apenas o ensino médio completo e experiência de atuação na área. Essa baixa exigência inicial favorece a contratação de profissionais sem qualificação específica, o que reflete diretamente nos índices encontrados na pesquisa. A atuação desses profissionais, no entanto, exige conhecimentos especializados sobre deficiências, desenvolvimento humano, práticas pedagógicas inclusivas e articulação com a equipe docente.

Outro eixo essencial evidenciado nos dados diz respeito à formação continuada oferecida pela Semed, especialmente por meio da Coordenadoria-Geral de Educação Especial (CGEE), que tem como objetivo capacitar professores e profissionais de apoio para atuarem de forma qualificada no processo de inclusão. No entanto, essas formações nem sempre são acessíveis a todos os envolvidos. Muitos PAEs, por exemplo, relatam não ser informados sobre as capacitações ou enfrentam dificuldades para participar, devido à incompatibilidade de horários, o que compromete a qualidade do suporte oferecido aos estudantes. Questionados sobre a existência de formações voltadas especificamente para a atuação como PAEs, 63,5% dos participantes responderam que sim, enquanto 21,2% disseram que não e 15,4% afirmaram não saber. Esses dados indicam que, embora a maioria reconheça a existência de ações formativas, uma parcela significativa ainda não tem acesso ou conhecimento claro sobre essas iniciativas. Quando perguntados sobre a possibilidade de participar e

compreender as formações oferecidas pela SEMED, 25,5% responderam que não conseguem participar por coincidirem com o horário de trabalho, e outros 9,8% relataram dificuldades de compreensão dos conteúdos por não estarem alinhados às demandas reais da função. As respostas abertas reforçam essa lacuna:

PAE1: As formações não chegam até mim, faz quase dois anos que trabalho como PAE, e não me adicionaram no grupo específico.

PAE2: Normalmente as formações são online, fora do trabalho, e não têm aprofundamento ou continuidade.

PAE3: O horário não se encaixa.

Esses relatos revelam pontos em comum, como a ausência de continuidade, a inadequação de horários e a falta de aprofundamento, além da pouca articulação com a realidade prática da função. Tais fragilidades estruturais e comunicacionais nas ações formativas alimentam uma percepção de desconexão entre o que é ofertado e o que de fato é necessário para a atuação qualificada dos PAEs.

O fato de parte dos participantes declarar desconhecer a existência dessas formações aponta para falhas na comunicação institucional e para a baixa valorização do cargo. Esse “não saber” revela não apenas uma carência de informação, mas também a exclusão dos PAEs das estratégias de formação continuada da rede, o que reforça o sentimento de despreparo e desamparo profissional.

Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não é um favor, mas um direito que exige a superação das barreiras pedagógicas e institucionais. Nesse contexto, fortalecer a formação e o reconhecimento dos PAEs é passo essencial para que esse direito se concretize no cotidiano escolar. Mantoan, destaca a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para a efetivação da inclusão escolar. Ela enfatiza que a inclusão não se limita à matrícula do aluno com deficiência na escola regular, mas como dito anteriormente, envolve a transformação das práticas pedagógicas, a adaptação do currículo e a capacitação dos profissionais para atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. Para Mantoan (1999, 2001) e Forest (1985):

[...] é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que

contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. (Mantoan, 2003, p.25).

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, incluindo os PAEs, é condição essencial para que a inclusão escolar se efetive de forma plena e equitativa.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, orientam que os sistemas de ensino devem assegurar a formação adequada dos profissionais que atuam na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. A resolução enfatiza a importância de que os sistemas de ensino se organizem para atender adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Consta no Art. 2

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001)

Essa diretriz reforça não apenas a importância da formação, mas também a responsabilidade direta dos sistemas de ensino, e primordialmente da SEMED em organizar-se para garantir o apoio adequado aos profissionais da inclusão.

O Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Maceió reforça essa responsabilidade institucional ao reconhecer que “outros aspectos fundamentais para o avanço da educação inclusiva [...] foram o investimento em formação docente e das equipes escolares” (Maceió, 2016, p. 19). No entanto, os dados demonstram que os PAEs ainda não têm sido plenamente contemplados por esse processo, o que revela uma contradição entre o discurso oficial e a realidade prática.

A ausência de formação adequada compromete diretamente a qualidade do apoio oferecido aos estudantes com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, a efetivação da inclusão escolar. É fundamental que as políticas educacionais priorizem a capacitação dos PAEs, proporcionando-lhes os

conhecimentos e habilidades necessários para desempenharem suas funções de maneira eficaz e inclusiva e os editais de seleção passem a exigir, no mínimo, que o candidato esteja cursando uma graduação na área da educação, como por exemplo, o curso de pedagogia. Assim será possível alcançar uma educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a verdadeira inclusão escolar.

No que se refere a quantidade de estudantes atendidos, os dados revelam que 55,8% dos PAEs acompanham apenas um estudante por turno, mas 44,2% acompanham dois ou mais estudantes, sendo que 7,7% acompanham mais de quatro. Essa variação indica uma distribuição desigual de carga de trabalho, o que pode impactar negativamente a qualidade do acompanhamento. O Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió (2016), aponta que a inclusão exige uma atuação personalizada e sensível às necessidades individuais dos estudantes, o que pressupõe condições de trabalho adequadas para os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Nesse caso, o acompanhamento simultâneo de dois ou mais estudantes pode ir de encontro ao princípio da individualização do apoio, comprometendo os objetivos propostos pela própria rede, e até sobrecarregando o PAE.

Enquanto 75% dos PAEs afirmam que há a presença de profissional de AEE na escola, 25% declaram não contar com esse suporte. Esse dado é preocupante, especialmente considerando que documentos oficiais da própria rede municipal destacam o AEE como um serviço essencial à consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. Conforme orientações apresentadas no Guia de Educação Especial, o AEE deve atuar de forma complementar ao ensino comum, oferecendo suporte técnico e pedagógico às práticas inclusivas. A ausência desse atendimento em um quarto das unidades escolares contradiz diretamente tais diretrizes, evidenciando uma lacuna entre o que se propõe como política pública e o que efetivamente se concretiza nas escolas. Isso pode gerar uma sobrecarga nos PAEs, que, diante da falta de apoio especializado, acabam assumindo responsabilidades pedagógicas que extrapolam sua função original.

Outro aspecto importante que emergiu da análise dos questionários foi a existência de salas de recursos multifuncionais, presentes em 75% das escolas relatadas pelos PAEs. Esse dado pode, à primeira vista, parecer positivo, pois aponta para um esforço de infraestrutura voltado à inclusão. No entanto, ao desmembrar os dados sobre o tempo de permanência dos estudantes na sala de recursos, observam-se fragilidades: 46% dos estudantes passam menos de uma hora por turno neste espaço; apenas 6% permanecem por mais de duas horas.

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola nos quais se realiza o atendimento educacional especializado para os estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (MEC, 2006, *apud* Maceió, 2016, p. 87)

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), segundo o guia da rede municipal de Maceió, deve funcionar como um espaço de apoio ao processo de escolarização, com ações planejadas de forma articulada entre os profissionais do AEE e os PAEs, tendo como foco o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Quando há baixa permanência dos alunos nesse ambiente, pode-se considerar que a sala está sendo subutilizada em seu potencial pedagógico — seja por ausência de planejamento conjunto entre os profissionais, seja pela indisponibilidade de recursos humanos nos horários de atendimento.

Quando perguntados sobre o que fazem quando os estudantes não estão em condições de permanecer em sala, os PAEs relataram práticas variadas: levar ao pátio, andar pela escola, biblioteca, áreas externas (como parquinho ou tanque de areia) ou ainda deixá-los explorar o ambiente livremente. Há também menção a uma “sala destinada aos monitores” ou, em poucos casos, à própria sala do AEE. Essas respostas revelam uma ausência de espaços institucionalizados para o acolhimento e apoio dos estudantes em situações de crise, o que pode comprometer tanto a inclusão quanto a segurança. Ainda que o Guia de Educação Especial de Maceió reconheça que a escola deve se constituir como um espaço de acolhimento e que cada criança deve ser compreendida em sua subjetividade e tempo (Maceió, 2016, p. 18; 45), não se observa uma estrutura sistematizada para lidar com essas situações de forma

pedagógica e integrada. A saída para o pátio, por exemplo, pode ser interpretada como uma estratégia de contenção não planejada, que evidencia tanto os limites da escola quanto o isolamento na atuação dos PAEs.

Conforme previsto na Declaração de Salamanca (1994), a inclusão escolar exige ações integradas e estruturadas que promovam a equidade educacional. No entanto, os dados desta pesquisa revelam fragilidades nesse processo: 11,5% dos PAEs, afirmaram não conhecer o PEI e, entre os que o conhecem, 57,6% não participaram da sua elaboração. Essa ausência aponta para uma fragmentação do trabalho pedagógico, o que contraria os princípios da educação inclusiva. Como destaca Aline Maria da Silva (2015), a inclusão requer articulação entre todos os sujeitos da escola, sendo fundamental a participação ativa dos PAEs na construção de estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

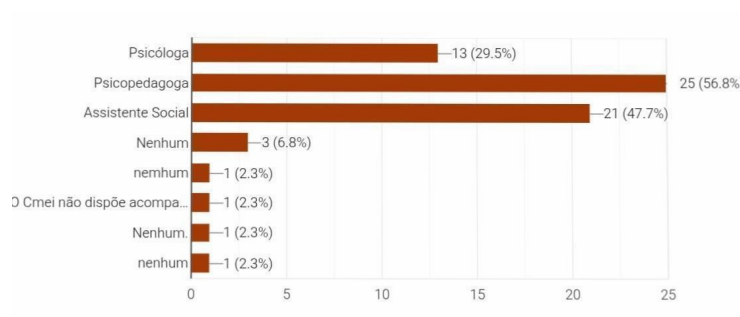
Outro dado relevante diz respeito à carência de uma coordenação específica para as demandas da inclusão: apenas 26% dos respondentes afirmaram haver um(a) coordenador(a) exclusivo(a) para acompanhar os estudantes atípicos. A presença desse profissional é essencial para garantir escuta, planejamento e acompanhamento contínuo. Na ausência de uma gestão articuladora, há o risco de que as demandas da inclusão sejam tratadas de forma improvisada, reativa ou até mesmo marginalizada no cotidiano escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que a atuação do PAE deve estar articulada ao trabalho pedagógico dos professores regentes, com o objetivo de promover a autonomia e a aprendizagem dos estudantes. No entanto, o fato de 60,8% dos PAEs afirmarem que não participam do planejamento pedagógico evidencia uma clara desarticulação entre esses profissionais e o trabalho docente. Para Silva (2015), o professor regente desempenha um papel central na construção de uma escola inclusiva. Nesse sentido, quando cerca de 40% dos respondentes avaliam de forma negativa ou indiferente a atuação dos professores regentes, esse dado pode refletir tanto uma prática ainda pouco comprometida com a inclusão quanto dificuldades estruturais enfrentadas no cotidiano escolar, como excesso de alunos por sala, falta de formação continuada ou ausência de apoio institucional. Os dados revelam um cenário em que os PAEs ainda atuam em

condições de invisibilidade e marginalização no processo educativo. A falta de planejamento conjunto e de suporte institucional compromete diretamente a qualidade das práticas inclusivas. Como aponta Silva (2015), para que a inclusão se torne prática efetiva, e não apenas discurso, é necessário repensar a organização escolar, valorizar o trabalho coletivo e garantir condições estruturais que promovam a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto preocupante revelado pelos dados diz respeito à presença de uma equipe multiprofissional nas escolas.

Gráfico n 1 – Profissionais da equipe multidisciplinar presentes nas escolas da rede municipal de Maceió.



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada com Profissionais de Apoio Escolar de Maceió. Google Forms, autoral, 2025.

Apenas 56,8% dos respondentes mencionaram a atuação de psicopedagogos(as), 47,7% relataram a presença de assistentes sociais e somente 29,5% citaram a existência de psicólogos(as). Além disso, diversas respostas indicaram a ausência total de suporte especializado. Esses dados evidenciam que a atuação do PAE, muitas vezes, ocorre de forma isolada, sem o respaldo de uma rede de apoio que contemple as múltiplas dimensões das necessidades dos estudantes. Como destaca Silva (2015), a inclusão escolar não depende exclusivamente da figura do profissional de apoio, mas sim de um trabalho articulado entre diferentes profissionais e setores da escola. A escassez de suporte especializado acaba por acentuar a responsabilização individual do PAE, quando, na verdade, a inclusão é uma responsabilidade coletiva e institucional.

Além disso, a pesquisa apontou fragilidades no que se refere às práticas pedagógicas adaptadas: apenas 34,6% dos participantes disseram que as professoras regentes realizam adaptações curriculares; 36,5% afirmaram que essas adaptações não ocorrem e 28,8% relataram que ocorrem apenas ocasionalmente. Esses números

refletem uma preocupante ausência de intencionalidade pedagógica no atendimento à diversidade, contrariando os princípios fundamentais da educação inclusiva. Para Silva (2015), uma prática docente verdadeiramente inclusiva pressupõe o reconhecimento da singularidade dos estudantes e exige planejamento, formação continuada e compromisso ético com a equidade educacional. A recorrência da resposta “às vezes” também aponta para a insegurança ou despreparo das professoras regentes diante da necessidade de adaptar suas estratégias pedagógicas. Assim, a falta de formação específica, de tempo para o planejamento colaborativo e de apoio institucional figuram como obstáculos concretos à efetivação da inclusão escolar. Os dados desta pesquisa revelam que os PAEs seguem atuando em um contexto marcado por invisibilidade, fragmentação do trabalho pedagógico e carência de políticas efetivas de formação e apoio. Superar esses desafios exige não apenas o reconhecimento da importância desses profissionais, mas o compromisso com uma gestão democrática e uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

O Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Maceió, elaborado pela (SEMED) em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, menciona a atuação das técnicas de Educação Especial, destacando que essas profissionais fazem parte do Departamento de Educação Especial da SEMED e têm como função apoiar a implementação de práticas inclusivas nas escolas, elas são responsáveis por orientar, estimular e fomentar a criação de ambientes inclusivos para crianças e adolescentes com deficiência. Além disso, o guia ressalta a importância da participação dessas técnicas em momentos de análise, reflexão e engajamento junto aos professores, familiares e demais membros da comunidade escolar. Quando questionados sobre um possível contato com a Técnica de Educação Especial, vinculada à SEMED, as respostas obtidas evidenciam uma fragilidade no processo de articulação entre a Técnica, e os demais profissionais que atuam diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente os (PAEs). Conforme apontado na introdução desta pesquisa, a inclusão escolar é um processo coletivo que exige diálogo, planejamento conjunto e acompanhamento contínuo. No entanto, observa-se que muitos PAEs relatam nunca terem tido contato direto com essa técnica ou, quando houve alguma interação, ela se

restringiu ao diálogo com a gestão escolar ou professores. Há ainda o relato de visitas esporádicas e ausência de reuniões que incluem os PAEs, o que compromete diretamente a construção e a implementação eficaz do Plano Educacional Individualizado (PEI). A falta de diálogo e de um acompanhamento sistemático reflete não apenas a desarticulação entre os diferentes segmentos da escola e da secretaria, mas também o risco de que decisões pedagógicas sobre os estudantes com deficiência sejam tomadas sem considerar a experiência e a escuta dos profissionais que acompanham cotidianamente esses alunos. Tal cenário evidencia a necessidade urgente de repensar as formas de gestão e acompanhamento da Educação Especial, promovendo maior integração e escuta ativa entre todos os envolvidos no processo de inclusão.

5. Considerações Finais

A atuação eficaz do Profissional de Apoio Escolar necessita de uma rede de estratégias e um esforço coletivo que precisa vir tanto da Secretaria de Educação quanto das equipes pedagógicas das unidades escolares. Como demonstrado nesta pesquisa, embora o município de Maceió disponha de diretrizes que reconhecem a importância dos PAEs para a consolidação da inclusão escolar, a realidade ainda evidencia lacunas estruturais, formativas e institucionais que comprometem a efetividade desse processo.

Foram analisados o perfil e a atuação dos PAEs no contexto da Educação Inclusiva, evidenciando lacunas estruturais e institucionais. Constatou-se a falta de articulação entre PAEs, professores e gestores, além da subutilização da SRM, muitas vezes pela ausência de planejamento conjunto e recursos humanos adequados. Essa desarticulação resulta em uma atuação superficial, sem aprofundamento nas especificidades dos estudantes atendidos.

A exclusão dos PAEs do PEI e do planejamento pedagógico reforça a fragmentação das práticas inclusivas, contrariando as diretrizes legais e teóricas. A carência de coordenação específica também contribui para a atuação isolada desses profissionais. Os dados indicam a necessidade urgente de formação continuada, fortalecimento do trabalho colaborativo e criação de estruturas institucionais que

garantam acolhimento adequado aos estudantes. Valorizar o papel dos PAEs é fundamental para que a inclusão escolar deixe de ser apenas um discurso e se torne uma prática efetiva, promovendo a equidade no processo educativo.

O estudo revelou que esses profissionais são, em sua maioria, jovens, mulheres pardas que enfrentam desafios significativos: falta de formação específica, dificuldade de acesso à formação continuada, baixa participação no planejamento pedagógico e invisibilidade institucional. Esses fatores, somados à sobrecarga de trabalho e à ausência de coordenação articuladora, limitam o potencial transformador da presença dos PAEs nas escolas.

Em diversas escolas, os PAEs atuam de forma isolada, sem respaldo técnico especializado, o que reforça a responsabilização individual desses profissionais por um processo que deveria ser essencialmente coletivo e institucional. Em um ambiente que se declara inclusivo e comprometido com a equidade, não é aceitável que apenas o PAE seja visto como instrumento de inclusão. Conforme indicam os dados, a atuação dos PAEs enfrenta lacunas formativas, ausência de suporte técnico e invisibilidade institucional, comprometendo a efetividade da inclusão escolar. A pesquisa evidencia a urgência de políticas públicas que reconheçam esses profissionais como parte integrante da equipe pedagógica — e não figuras secundárias.

É imprescindível garantir formação específica, inserção nos planejamentos escolares, presença de equipes multiprofissionais e maior diálogo entre instâncias gestoras e a prática escolar. Este estudo almeja contribuir para reflexões amplas sobre a valorização dos PAEs e o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, estudos como este se tornam cada vez mais necessários, especialmente diante do aumento contínuo nas matrículas de estudantes atípicos. É fundamental que tais pesquisas ultrapassem o âmbito acadêmico e alcancem espaços de decisão e formação, conferindo visibilidade aos desafios enfrentados pelos PAEs e promovendo a construção de políticas públicas capazes de efetivar uma educação inclusiva, democrática e transformadora. Considera-se, ainda, que futuras investigações poderiam aprofundar aspectos como o curso de graduação que os PAEs estão cursando ou já concluíram, uma vez que esse dado pode contribuir

significativamente para o entendimento sobre os vínculos entre formação superior, identidade profissional e práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. A inclusão dessa pergunta em versões futuras do questionário se mostra relevante para a compreensão mais ampla da trajetória formativa desses profissionais e de seu potencial contributivo nas escolas da rede pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, n. 221, p. 3, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, n. 134, p. 13-14, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

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). **Diário Oficial da União**, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2025.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2025.

BRASIL. Resolução COMED nº 01, de 15 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, AL, 16 dez. 2016. Disponível em: <http://www.comed.al.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2025.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 249–264, junho 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E GESTÃO (IDESG). Edital de Seleção nº 005/2023. Define atribuições do Profissional de Apoio Escolar. **Diário Oficial do Município de Maceió**, p. 27-29, 20 nov. 2023

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E GESTÃO (IDESG). Edital de **Resultado Final da Prova de Títulos**. Disponível em: https://ps.idesg.org.br/attachment/docs/23022024_00920419267_163818.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2025.

MACEIÓ. **Diário Oficial do Município de Maceió**, edição de 11 de junho de 2025. Convocação dos candidatos aprovados no Processo Seletivo Simplificado para PAE e Auxiliar de Sala. Disponível em: <https://www.diariomunicipal.com.br/maceio>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MACEIÓ. **Lei nº 6.054, de 27 de setembro de 2011**. Dispõe sobre a contratação temporária pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br>. Acesso em: 30 de março de 2025.

MACEIÓ. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: <https://www.maceio.al.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2025.

MACEIÓ. **Referencial Curricular de Educação Especial**. Disponível em: <https://www.maceio.al.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2025.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de educação especial para inclusão na rede municipal de ensino de Maceió**: princípios, orientações e práticas. Maceió: Editora Viva 2016.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Nota oficial sobre as atribuições do Profissional de Apoio Escolar**. Elaborado pela Diretoria Especializada de Gestão Pedagógica e Coordenação Técnica de Educação Especial. Disponível via grupo oficial da Educação Especial no WhatsApp.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015.