

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PARFOR EQUIDADE  
SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

CARLA SAMPAIO DOS SANTOS

**A docência especializada como apoio à inclusão escolar: (re) definições  
normativas e práticas em duas redes de ensino**

Juiz de Fora-MG

2026

CARLA SAMPAIO DOS SANTOS

**A docência especializada como apoio à inclusão escolar: (re) definições  
normativas e práticas em duas redes de ensino**

Trabalho de Formação Docente (TFD) apresentado como requisito parcial para conclusão da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (Parfor Equidade), sob orientação da Profa. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro.

Juiz de Fora/MG, 30 de Janeiro de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Orientadora

---

Profa. Adriana Fernandes do Carmo  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Avaliadora

## AGRADECIMENTOS

"A mente, essa ninguém pode escravizar".

Maria Firmina dos Reis

Este trabalho é resultado de um percurso intenso, desafiador e, ao mesmo tempo, profundamente significativo. Por isso, meus primeiros agradecimentos são dirigidos à minha família, que, de forma incondicional, esteve ao meu lado em cada etapa desse processo, oferecendo apoio, compreensão, paciência e afeto. Mesmo nos momentos mais difíceis, foram minha base, minha força e meu equilíbrio. Cada incentivo, cada palavra e cada gesto de cuidado foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao PARFOR – UFJF pela oportunidade de concluir minha segunda graduação em Educação Especial Inclusiva, experiência que ampliou de maneira profunda minha formação acadêmica, profissional e humana. O percurso não foi simples, exigiu esforço, renúncias e persistência, mas foi, acima de tudo, prazeroso, formativo e absolutamente necessário. Ao olhar para todo o caminho percorrido, compreendo que cada desafio, cada aprendizado e cada conquista foram válidos e indispensáveis para a profissional que me tornei.

Registro minha imensa gratidão à minha orientadora, Profa. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, cuja sensibilidade, compromisso e generosidade intelectual tornaram este processo mais rico, mais leve e menos penoso. Sua orientação cuidadosa, firme e acolhedora contribuiu decisivamente para a construção deste trabalho e para meu crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço, também, à Profa. Adriana Fernandes do Carmo, por sua contribuição como avaliadora, pelas reflexões apresentadas e pelo olhar atento que fortaleceu este trabalho e o tornou ainda mais consistente.

Este estudo reflete não apenas um percurso acadêmico, mas, sobretudo, minha própria trajetória enquanto professora que atua na educação inclusiva e que compreende a educação de forma ampla, como um processo social, humano e transformador. Cada página aqui escrita carrega experiências, desafios, aprendizados e o compromisso com uma escola mais justa, sensível e verdadeiramente inclusiva.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha equipe “Socorroooo” (Jardele, Monica e Tais), que, ao longo desses quase dois anos, tornaram essa trajetória mais leve, doce e divertida

A todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada, minha mais sincera gratidão

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. O APOIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PROBLEMATIZAÇÕES TEÓRICAS	8
3. O APOIO EM DUAS REDES DE ENSINO EM JUIZ DE FORA: ANÁLISE DAS NORMATIVAS	12
4. (RE) DEFINIÇÕES E PROJEÇÕES PARA ALÉM DAS EXIGÊNCIAS MÍNIMAS	19
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
6. REFERÊNCIAS	28

## RESUMO

O presente estudo tem como proposta analisar as normativas de duas redes de ensino vigentes antes da publicação da PNEEI (Brasil, 2025) no que se refere ao apoio à inclusão escolar e as práticas atribuídas ao profissional. Parte-se da experiência da autora como profissional de apoio em Juiz de Fora-MG na rede municipal e na e das normativas locais. A pesquisa se propõe a tensionar as seguintes questões: à luz da PNEEI e dos documentos das redes de ensino investigadas, qual é, de fato, o escopo legal e pedagógico da atuação do profissional de apoio, seja ele monitor, cuidador ou acompanhante especializado, no contexto da sala de aula? Como a Resolução nº 201 da Secretaria Municipal de Educação (Juiz de Fora) e o documento Instrução Pedagógica nº 05/2017 da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (DEEAS) para uma escola da de Minas Gerais com administração militar regulamentam as atribuições do profissional de apoio em contraste com o Decreto PNEEI? Partindo de uma abordagem qualitativa de caráter analítico e interpretativo, fundamentada na análise documental, verifica-se como as normativas traduzem, regulam e materializam o papel do profissional de apoio na efetivação da política inclusiva. Os resultados evidenciam que, embora haja alinhamento conceitual entre as normativas analisadas e os princípios da política nacional, persistem lacunas significativas na materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Observam-se fragilidades na articulação entre os profissionais, indefinições quanto às atribuições do PDA e do PAEE, limitações na formação continuada e práticas que, por vezes, reforçam a fragmentação do processo inclusivo, comprometendo a participação, o pertencimento e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende menos da existência formal das políticas e mais da consolidação de práticas colaborativas, da formação permanente dos profissionais e da construção de uma cultura institucional comprometida com a corresponsabilidade pedagógica, reafirmando a inclusão como compromisso ético, político e educativo de toda a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Profissional de Apoio. Inclusão escolar. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Redes de ensino.

## 1. INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025, com alterações realizadas no Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025), configura-se como um marco normativo recente no país, mas que reflete um longo percurso de debates, propostas, políticas e práticas. A consolidação de uma legislação federal “com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Art.1) apresenta uma revisão para a organização da rede regular de ensino no Brasil para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que, desde 2008, era fundamentada no documento técnico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva -PNEEPEI (Brasil, 2008).

Com uma composição detalhada, o Decreto da PNEEI traz, em seus capítulos e seções, os objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; a organização e a oferta do atendimento educacional especializado (atendimento educacional especializado, estudo de caso, plano de atendimento educacional especializado, professor do atendimento educacional especializado, profissional de apoio escolar); e a governança e a implementação da política (rede nacional de educação especial inclusiva, do apoio da união, da governança federativa).

Dentre diversos aspectos relevantes, destaca-se, neste trabalho, as (re) definições atreladas ao profissional de apoio escolar (Cap.II, Seção V), considerando suas atribuições e a formação exigida. Considera-se um ponto importante para reflexão e discussão, especialmente porque, desde a Lei nº 13.146/2015, ou seja, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que dispôs sobre a existência e atuação do profissional de apoio escolar voltado à inclusão de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, as redes de ensino se organizaram para garantir esse profissional, mas sem uniformidade, incluindo monitores, cuidadores, instrutores ou professores. Portanto, depois de uma década (2015-2025), foram estabelecidos os requisitos mínimos: i) formação inicial de, no mínimo, nível médio e ii) formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.

Como atribuições, o profissional de apoio escolar deve atuar na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas; na higiene e na alimentação, guardado o respeito ao corpo e à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes; na interação social e na comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e na utilização de eventuais tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE, de modo a favorecer o convívio entre pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares. Essa atuação deve ser direcionada pelos planos de ensino especializado e individual (PEI). Ressalta-se, também, a importância do diálogo desse profissional com a equipe pedagógica, devendo se reportar a ela sempre que se fizer necessário. Ainda conforme o Decreto, a oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independerá de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde.

O presente estudo tem como proposta analisar as normativas de duas redes de ensino vigentes antes da publicação da PNEEI (Brasil, 2025) no que se refere ao apoio à inclusão escolar e as práticas atribuídas ao profissional. Parte-se da experiência da autora como profissional de apoio em Juiz de Fora - MG em duas redes de ensino distintas: municipal e estadual. Nessas experiências (BONDÍA, 2002), há ambiguidades que perpassam, respectivamente, as funções de Professora de Apoio (PDA) e de Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O exercício dessas funções implica sensibilidade às tensões entre as normas oficiais e as práticas locais.

Assim, este trabalho também pretende contribuir para a compreensão dos sentidos atribuídos aos papéis de PDA e PAEE nas redes, bem como para a discussão sobre a formação, os limites e as possibilidades do trabalho de apoio na efetivação da inclusão escolar, projetando preocupações decorrentes do Decreto de 2025.

Diante desse cenário, a pesquisa se propõe a tensionar as seguintes questões: à luz da PNEEI e dos documentos das redes de ensino investigadas, qual é, de fato, o escopo legal e pedagógico da atuação do profissional de apoio, seja ele monitor, cuidador ou acompanhante especializado, no contexto da sala de aula? Como a Resolução nº 201 da Secretaria Municipal de Educação (Juiz de Fora) e o documento Instrução Pedagógica nº 05/2017 – Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social

(DEEAS)<sup>1</sup> – regulamentam as atribuições do profissional de apoio em contraste com o Decreto PNEEI (2025)?

Assim, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter analítico e interpretativo, fundamentada na análise documental. O foco incide em compreender como as normativas traduzem, regulam e materializam o papel do profissional de apoio na efetivação da política inclusiva.

O corpus empírico é constituído pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e, em nível local, pela Resolução nº 201/SE da Rede Municipal de Juiz de Fora e pela Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS para uma escola do estado de Minas Gerais com administração militar.

Com a análise documental busca-se, portanto, articular criticamente o que o documento oficial define e o que as normativas locais prescrevem, evidenciando os efeitos institucionais da PNEEI na configuração da função de apoio. Essa articulação visa compreender como as políticas educacionais direcionam as práticas escolares e como as redes constroem sentidos próprios para o trabalho de professores de apoio, monitores e cuidadores.

A proposta, por fim, é identificar as convergências e as divergências entre os sistemas de ensino analisados e refletir sobre as (re) definições a partir da PNEEI (Brasil, 2025).

## **2. O APOIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PROBLEMATIZAÇÕES TEÓRICAS**

Nos diferentes dispositivos legais referentes à escolarização de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou superdotação, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a Regulamentação do AEE (Decreto nº 6.571/2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a necessidade do apoio escolar fica demarcada. No entanto, as normativas anteriores ao Decreto PNEEI (2025) deixaram em aberto o escopo de atuação dos profissionais de apoio, provocando, nas redes

---

<sup>1</sup> A de MG possui a Resolução SEE nº 4.256/2020. A Instrução refere-se a uma escola de ensino estadual, mas com administração militar.

públicas, interpretações diversas quanto às suas atribuições pedagógicas e de cuidado, bem como a formação específica para tal função.

Bezerra (2020, p. 675) afirma que “a figura do profissional de apoio à inclusão surge como um dos efeitos da própria política, mas sem que esta tenha definido com clareza a natureza de seu trabalho, gerando um espaço de indefinições conceituais e práticas”. Esse “efeito” resultou em múltiplas designações, entre acompanhante especializado, monitor, mediador, professor de apoio, muitas vezes sem exigência formativa compatível com a complexidade das demandas inclusivas.

Sabe-se que a Educação Especial Inclusiva e o atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) exigem a atuação de diferentes sujeitos no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se o professor regente da turma e o professor do Atendimento Educacional Especializado, cujas funções e atribuições encontram-se relativamente bem delimitadas no campo normativo e pedagógico. Entretanto, entre esses dois profissionais emerge um terceiro ator, responsável pela mediação direta no processo de inclusão: o profissional de apoio. É justamente nesse espaço intermediário que se concentram muitas das ambiguidades e equívocos quanto ao seu papel e sua formação.

Em todos os documentos, é possível observar, ainda que de forma implícita, que o papel do profissional de apoio não é apenas atuar no campo do cuidado, mas ocupa um lugar diretamente relacionado ao processo educativo. Na prática, reconhece-se que sua presença interfere de maneira concreta na forma como o estudante participa das aulas, estabelece vínculos, desenvolve autonomia e se reconhece como sujeito de direitos no espaço escolar. Dessa forma, esse profissional torna-se uma peça estruturante da inclusão, pois sua atuação atravessa dimensões pedagógicas, sociais e emocionais do cotidiano escolar. Assim, o profissional de apoio ocupa um lugar estratégico, porém muitas vezes indefinido, oscilando entre o cuidado, a mediação da aprendizagem e o suporte emocional.

Vale ressaltar que, quando não há articulação consistente com os professores regentes e com a equipe pedagógica, essa condição pode gerar sobrecarga, práticas assistencialistas ou a construção de uma dependência excessiva por parte do estudante, o que acaba por fragilizar o próprio sentido da inclusão. Afinal, o objetivo que orienta os documentos legais e as ações educativas deve ser a construção de uma educação que promova, de forma efetiva, o fortalecimento da autonomia, da

participação e do pertencimento do estudante na vida escolar.

Portanto, a efetivação da inclusão não se sustenta apenas na presença física do profissional de apoio na escola, mas, sobretudo, na maneira como sua atuação é compreendida, reconhecida, valorizada e articulada ao projeto pedagógico institucional. Quando esse trabalho não se integra de forma orgânica ao planejamento coletivo, às práticas docentes e às decisões pedagógicas da escola, as políticas de inclusão corre o risco de reduzir-se a uma resposta meramente administrativa, voltada mais à gestão das diferenças do que à garantia do direito à aprendizagem. Nesse cenário, a inclusão perde seu caráter transformador e formativo, deixando de promover autonomia, participação e desenvolvimento pleno dos estudantes, e passa a operar como um mecanismo de contenção das diferenças, esvaziando seu sentido emancipador.

Destaca-se, também, os conflitos existentes na compreensão sobre a dimensão individual da atuação desse profissional, visto que sua presença (contratação) se vincula às necessidades de algum aluno que o necessita. Assim, há forte tendência de se conceber esse profissional como o responsável por tudo aquilo que refere ao estudante.

Em 2024, a Portaria SECADI/MEC Nº 41, de 1º de julho de 2024, instituiu o Grupo de trabalho, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com a finalidade discutir o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar, justificado pela preocupação com a judicialização, reconhecendo que

A falta de clareza sobre a provisão do profissional de apoio escolar gera uma lacuna no direito a esse apoio, gera o excesso de judicialização e faz com que haja soluções muito díspares entre as redes para dar conta dessa necessidade. A definição de orientações mínimas para redes e famílias tem o sentido de salvaguardar o direito garantido pela lei brasileira de inclusão. (BRASIL, 2024, s/p)<sup>2</sup>

Lopes e Mendes (2023), em seu artigo sobre “Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?”, analisa o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar em diferentes contextos municipais, envolvendo cinco municípios, três do estado da Bahia e dois do

---

<sup>2</sup> BRASIL. MEC publica portaria sobre profissionais de apoio escolar. Brasília: Ministério da Educação, 02 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-publica-portaria-sobre-profissionais-de-apoio-escolar>.

estado de São Paulo e 30 profissionais. A conclusão indica que

[...]foram apresentadas atribuições além do previsto, desvio de funções e atribuições equivocadas a esses profissionais. Notou-se uma diversidade entre as atuações de acordo com cada realidade, o que está diretamente ligado à interpretação da política nos municípios e da rede de apoio à inclusão disponibilizada, considerando-se a quantidade de profissionais, os recursos existentes e as parcerias com outros órgãos municipais e outras instituições.[...] Os problemas citados estão relacionados ao baixo investimento em serviços de apoio para inclusão, à formação para os profissionais e à falta de valorização da educação, da inclusão e dos alunos PAEE. Além desse contexto político, a recente atuação desses profissionais no ambiente escolar causa incertezas e inseguranças. Outro fator é a ausência de diretrizes políticas mais claras e definidas para esse cargo. (Lopes e Mendes, 2023, p. 20)

As autoras destacam, ainda, a nomenclatura atribuída a essa função nos diferentes documentos, nas duas últimas décadas: cuidador ou monitor, outros profissionais da educação que atuam como apoio, profissionais de apoio, Acompanhante especializado e Profissionais de apoio escolar. Para elas, o termo padronizado seria “profissional de apoio à inclusão escolar” (Lopes e Mendes, 2023, p.6).

Conforme problematiza Bezerra (2020, p.674), a aparição e a atuação da figura do monitor ou cuidador configuram um dos aspectos mais polêmicos da política, uma vez que, ao longo dos anos, essa função tem sido nomeada e compreendida de diferentes formas. Há confusão entre o papel do cuidador e do profissional de apoio, com interferências de concepções médicas, por exemplo; bem como há tensões entre o que se espera desse profissional, que não é denominado como professor, mas que atua em sala de aula de forma colaborativa, ainda que não seja responsável pela regência.

As questões teóricas pontuadas aqui são apenas alguns dos dilemas que circundam o profissional de apoio ao longo das duas últimas décadas, especialmente. Se, por um lado, o Decreto PNEEI (2025) elucida as exigências e responsabilidades, por outro, contrasta com as exigências formativas estabelecidas para o exercício da função, limitadas a uma formação mínima de nível médio e a uma carga horária reduzida de preparação específica. Essa incoerência entre a complexidade das atribuições e a formação exigida revela um dos principais desafios da política de inclusão: o risco de fragilização do trabalho do profissional de apoio e de sua atuação ocorrer sem o respaldo pedagógico e institucional necessário para responder às múltiplas demandas que lhe são impostas.

Na próxima seção, serão apresentadas as normativas locais vigentes até o presente momento.

### **3. O APOIO EM DUAS REDES DE ENSINO EM JUIZ DE FORA: ANÁLISE DAS NORMATIVAS**

No âmbito local, a Resolução nº 201/SE, que regulamenta a organização das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, adota a nomenclatura de Professor de Apoio (PDA) e reconhece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte do conjunto de ações destinadas à promoção da inclusão escolar. Essa normatização expressa a compreensão de que a inclusão não se restringe à matrícula do estudante, mas exige a articulação de serviços, funções e estratégias pedagógicas que assegurem condições reais de participação, aprendizagem e permanência no espaço escolar.

O documento normativo, em seu Art. 30, estabelece as atribuições do Professor de Apoio (PDA), designado na nomenclatura como Professor Regente que exerce a função de ensino colaborativo, evidenciando sua atuação integrada aos demais docentes da turma. Essa organização do trabalho pedagógico fundamenta-se no compartilhamento de responsabilidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, à socialização e aos cuidados com os estudantes, com atenção especial ao público da Educação Especial. Nessa perspectiva, cabe a esse profissional participar ativamente do planejamento e da adequação, de forma articulada, de materiais, estratégias e recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes, bem como construir formas diversificadas de avaliação, coerentes com o projeto político-pedagógico inclusivo da escola, de modo a assegurar condições reais de participação e aprendizagem para todos. (Resolução nº 201/SE, 2021, p. 7).

O Art. 30 do referido documento define as atribuições do PDA como professor regente em regime de ensino colaborativo, evidenciando uma organização do trabalho pautada no compartilhamento de responsabilidades pelo processo de ensino, aprendizagem, socialização e cuidado dos estudantes, especialmente aqueles público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, cabe ao PDA participar do planejamento e da adequação de materiais, estratégias e recursos pedagógicos, bem

como da construção de instrumentos avaliativos coerentes com o projeto político-pedagógico inclusivo da escola (Resolução nº 201/SE, 2021, p. 7). Também lhe compete acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, articular-se com as famílias, buscar formação continuada, participar da elaboração do PADI e manter diálogo permanente com o docente do AEE ou do CAEE, garantindo a coerência entre o atendimento especializado e o trabalho da sala comum (Resolução nº 201/SE, 2021, p. 7).

De modo semelhante, a Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS, que orienta a educação inclusiva na escola de administração militar, define o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como o profissional responsável pelo apoio direto ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento ou disfunções neuromotoras. Sua atuação envolve o planejamento e a execução de estratégias de ensino, sempre em articulação com o professor regente, além da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), acompanhamento sistemático da aprendizagem, produção de relatórios e adaptação de materiais didáticos, reforçando o caráter colaborativo e especializado de sua função (Instrução Pedagógica nº 05/2017, p. 4–5).

Além disso, é sua responsabilidade zelar pela organização dos registros escolares e indicar, quando necessário, medidas de flexibilização curricular ou processual que assegurem a inclusão efetiva. Esse conjunto de atribuições reforça o caráter colaborativo e especializado do trabalho do PAEE, evidenciando seu papel como mediador entre o ensino comum e as demandas específicas da Educação Especial (Instrução Pedagógica nº 05/2017, p.4-5).

A partir das atribuições descritas nos documentos normativos da rede Municipal e escola estadual de administração militar, percebe-se a relevância de se investigar como as políticas públicas de educação inclusiva são interpretadas e implementadas em contextos distintos. A presença do Professor de Apoio (PDA) e do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) representa uma tentativa de concretizar os princípios da inclusão escolar, mas também revela desafios práticos relacionados à definição de funções, à articulação entre profissionais e à efetividade das ações pedagógicas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No exercício da função de Professora de Apoio (PDA) e Professora de

Atendimento Educacional Especializado (PAEE), concomitantemente, a pesquisadora e autora deste trabalho busca refletir sobre como os princípios e diretrizes presentes nos documentos normativos são aplicados no cotidiano escolar. Para favorecer essa compreensão, apresenta-se, a seguir, uma tabela comparativa entre a Resolução nº 201/SE e a Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS, na qual são sistematizadas as convergências, divergências e os principais pontos positivos de cada normativa, possibilitando uma análise mais clara, organizada e aprofundada das aproximações e distanciamentos entre os documentos.

### Resolução nº 201/SE x Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS

Aspectos	Convergências	Divergências	Pontos Positivos
<b>Concepção de Educação Inclusiva</b>	Ambas reconhecem a inclusão como princípio estruturante, assegurando o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao acesso, permanência e aprendizagem na escola comum.	<b>Rede Municipal</b> enfatiza a organização da escola municipal e o ensino colaborativo; na <b>Escola Estadual</b> enfatiza o atendimento especializado conduzido pelo PAEE.	Alinhamento conceitual às diretrizes da PNEEPEI e ao Decreto nº 12.686/2025, fortalecendo a legitimidade das políticas inclusivas.
<b>Papel dos Profissionais de Apoio (PDA/PAEE)</b>	Ambas reconhecem esses profissionais como fundamentais para a efetivação da inclusão e para a mediação do processo educativo.	Na <b>Rede Municipal</b> , o foco recai sobre o <b>PDA</b> e o ensino colaborativo; na <b>Escola Estadual</b> , sobre o <b>PAEE</b> e o atendimento educacional especializado.	Fortalecimento do trabalho pedagógico direcionado às necessidades específicas dos estudantes.
<b>Articulação Profissional</b>	Ambas defendem a articulação entre professores regentes, profissionais de apoio e demais agentes da escola.	Na <b>Rede Municipal</b> descreve com mais detalhes o trabalho colaborativo e a elaboração conjunta do PADI; na <b>Escola Estadual</b> prioriza a atuação técnica do PAEE, com menor detalhamento da articulação cotidiana.	Reconhecimento da corresponsabilidade pedagógica e do planejamento coletivo como base de inclusão.

<b>Planos Individualizados (PADI/PDI)</b>	Ambas preveem instrumentos de planejamento individual para acompanhamento do estudante.	Na <b>Rede Municipal</b> utiliza-se o <b>PADI</b> , enquanto na Escola é o <b>PDI</b> , com nomenclaturas e procedimentos distintos.	Garantia de acompanhamento sistemático e foco nas necessidades específicas do estudante.
<b>Formação Continuada</b>	Ambas reconhecem a formação permanente como essencial à prática inclusiva. Nenhuma das duas normativas define claramente carga horária, periodicidade ou mecanismos de implementação da formação		Valorização do desenvolvimento profissional e da qualificação docente
<b>Acessibilidade</b>	Ambas adotam uma concepção ampliada de acessibilidade (pedagógica, comunicacional, atitudinal e estrutural)	A <b>Escola Municipal</b> detalha mais a responsabilidade institucional em fornecer acessibilidade; a <b>Escola Estadual</b> enfatiza a mediação pedagógica do PAEE.	Fortalecimento do direito à participação plena dos estudantes na vida escolar.
<b>Formação Exigida</b>	Ambas as normativas reconhecem a importância da qualificação profissional e consideram a formação como elemento central para a atuação dos profissionais de apoio. Além disso, em ambas, cursos de pós-graduação e formação continuada são valorizados e pontuados nos processos de seleção.	<b>Escola Municipal:</b> até o ano passado, a exigência era a graduação em Pedagogia e a realização do <b>curso anual de PDA</b> , ofertado pela Secretaria Municipal de Educação. Esse ano passou a pontuar formação específica em Educação Especial. <b>Escola Estadual:</b> estabelece como requisito obrigatório a formação específica em Educação Especial para o exercício da função.	A valorização da formação inicial e continuada fortalece a qualidade do atendimento educacional, contribui para práticas pedagógicas mais consistentes e demonstra o reconhecimento institucional da complexidade da função exercida pelos profissionais de apoio.

<b>Remuneração</b>	Ambas as redes adotam um modelo de remuneração composto por salário base acrescido de adicionais e gratificações, reconhecendo a complexidade e as especificidades da função exercida pelos profissionais de apoio.	<p><b>Rede Municipal:</b> salário base de R\$ 2.457,37, acrescido de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adicional de Reunião (Dec. 8.985): R\$ 245,74</li> <li>• Extensão Temporária de Jornada: R\$ 672,76</li> <li>• Gratificação por Formação: R\$ 200,00</li> <li>• Adicional Art. 82 (educação especial): R\$ 531,47</li> </ul> <p>Total aproximado: R\$ 3.447,55, podendo ultrapassar R\$ 4.000,00 líquidos, conforme descontos e composição individual.</p> <p><b>Escola Estadual:</b> salário base de R\$ 3.447,55, acrescido de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda de Custo – REF: R\$ 1.350,00</li> <li>• A.E. CUR–DESIG. L20592: R\$ 861,88</li> </ul> <p>Total aproximado: ultrapassa R\$ 5.000,00 líquidos, conforme descontos e composição funcional.</p>	A diferença remuneratória entre as duas redes torna <b>Escola Estadual</b> financeiramente mais atrativa, funcionando como elemento de valorização profissional, incentivo à permanência no cargo e fator de motivação para a qualificação e continuidade na área da educação inclusiva.
<b>Norma e Prática</b>	Ambas expressam compromisso formal com a inclusão. Além de existir uma distância entre o que está previsto nos documentos e o que se efetiva no cotidiano escolar		As normativas oferecem base legal sólida para reivindicar melhorias institucionais.

A análise do quadro comparativo entre a Resolução nº 201/SE e a Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS possibilita uma compreensão mais clara de como as duas redes de ensino, embora se orientem pelas normativas nacionais relacionadas à Educação Especial Inclusiva e pelo Decreto nº 12.686/2025, enfrentam dificuldades para transformar esses princípios em ações efetivas no cotidiano escolar. Em ambos os documentos, a inclusão aparece como eixo estruturante da educação, garantindo aos estudantes público-alvo da Educação Especial o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem na escola comum, o que demonstra sintonia com o marco legal nacional. No entanto, o próprio quadro evidencia que esse alinhamento, apesar de importante, não se concretiza automaticamente em práticas pedagógicas consistentes, articuladas e sustentáveis no interior das escolas.

Quando analisamos a partir da experiência profissional da autora e pesquisadora deste estudo nas duas redes, acabamos por observar que a inclusão, em sua concretização cotidiana, ainda encontra importantes obstáculos. As fragilidades na formação e no preparo dos profissionais, apontadas como lacunas operacionais tanto na Resolução nº 201/SE quanto na Instrução nº 05/2017, repercutem diretamente na qualidade das intervenções pedagógicas, na organização do trabalho escolar e na flexibilização curricular necessária ao atendimento das singularidades dos estudantes. Assim, embora ambas reconheçam a formação continuada como essencial, a ausência de mecanismos claros de implementação compromete a efetividade desse princípio.

No tocante à formação, enquanto a Rede Municipal exigia, até o ano passado, graduação em Pedagogia e curso anual de PDA, passando mais recentemente a pontuar a formação específica em Educação Especial, já na Escola Estadual estabelece como requisito obrigatório a formação em Educação Especial. Em ambas existe o reconhecimento e valorização de cursos de pós-graduação e formação continuada, mas a diferença nos critérios de ingresso evidencia níveis distintos de exigência profissional e de consolidação da política inclusiva.

Quanto à remuneração, ambas as redes adotam modelos compostos por salário base acrescido de gratificações e adicionais. Todavia, a composição remuneratória da Escola Estadual apresenta valores significativamente mais elevados, ultrapassando, em média, os R\$ 5.000,00 líquidos, enquanto a Rede

Municipal, mesmo com adicionais, situa-se em patamar inferior. Essa diferença salarial configura-se como um fator de valorização profissional e de atratividade da carreira na Escola Estadual, influenciando diretamente a permanência, a motivação e a qualificação dos profissionais que atuam na educação inclusiva.

Ao observar com mais atenção o contexto da Rede Municipal, a partir da minha experiência no exercício da função de Professora de Apoio (PDA), torna-se evidente a distância entre o que está estabelecido nas normativas e aquilo que, de fato, se concretiza no cotidiano da escola. Embora a Resolução nº 201/SE defina limites para a composição das turmas inclusivas e destaque a relevância do ensino colaborativo, o quadro comparativo revela que, na prática, a articulação entre os profissionais ainda se mostra frágil e pouco sistematizada (2021, p. 7).

Isso ocorre porque, em muitas situações, o estudante é compreendido como responsabilidade quase exclusiva do profissional de apoio, o que compromete o princípio da corresponsabilidade pedagógica e fragiliza a construção de práticas verdadeiramente inclusivas, nas quais o trabalho coletivo deveria constituir a base do processo educativo. Embora exista o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sua presença, isoladamente, não tem garantido a integração efetiva entre o trabalho do AEE e o da sala regular. Essa limitação reflete diretamente uma das divergências identificadas no quadro: enquanto as normativas defendem a articulação entre profissionais, sua operacionalização permanece insuficiente, mantendo práticas fragmentadas e pouco sistematizadas. Como consequência, o estudante tende a ocupar um lugar periférico no processo educativo, com sua participação condicionada a ações pontuais e não a uma reorganização estrutural do trabalho pedagógico.

Embora o papel do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) esteja mais claramente definido, observa-se igualmente a fragmentação do processo inclusivo. O quadro evidencia que, apesar de a Instrução Pedagógica nº 05/2017 enfatizar a atuação técnica e especializada do PAEE, a articulação cotidiana com o professor regente ainda se mostra limitada. Soma-se a isso a inexistência de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na instituição analisada, o que intensifica a dependência do estudante em relação às práticas da sala comum, muitas vezes sem o suporte pedagógico necessário.

Outros elementos observados no cotidiano escolar, como a unificação de notas

e a realização recorrente de avaliações em espaços separados, revelam tensões importantes entre o discurso da inclusão e as práticas efetivamente desenvolvidas na escola. Essas estratégias, ainda que frequentemente justificadas como formas de proteção, cuidado ou adequação às necessidades dos estudantes, expõem uma compreensão limitada do que significa incluir, pois acabam reorganizando o processo avaliativo a partir da separação, e não da participação.

Na experiência enquanto PAEE, tais práticas produzem um efeito paradoxal: ao mesmo tempo em que buscam garantir condições para o estudante, reforçam sua condição de exceção dentro da própria estrutura escolar, comprometendo o sentido de pertencimento e a construção de trajetórias de aprendizagem compartilhadas. Desse modo, a avaliação, que deveria constituir um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento e de apoio à aprendizagem, passa a funcionar como mais um mecanismo de distinção e isolamento, enfraquecendo o princípio da inclusão como participação plena e efetiva na vida escolar.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se possível afirmar que, apesar do forte alinhamento conceitual entre as normativas locais, e o Decreto nº 12.686/2025, persiste um descompasso estrutural entre a norma e a prática. A efetivação da inclusão depende menos da existência formal dos dispositivos legais e mais da construção cotidiana de relações profissionais colaborativas, de uma política de formação continuada consistente e de um compromisso institucional capaz de transformar princípios normativos em experiências educativas concretas e emancipadoras.

#### **4. (RE) DEFINIÇÕES E PROJEÇÕES PARA ALÉM DAS EXIGÊNCIAS MÍNIMAS**

No percurso de consolidação das políticas de educação inclusiva no país, observa-se um movimento contínuo de revisão e aprimoramento dos dispositivos normativos que orientam a organização da Educação Especial e dos profissionais que nela atuam. Nesse contexto, insere-se o Decreto nº 12.686/2025, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A publicação desse decreto dialoga diretamente com o foco deste

estudo, ao promover alterações em seus artigos que impactam o papel e a organização dos profissionais de apoio no contexto escolar, aspecto central para as reflexões aqui desenvolvidas.

O texto legal reafirma o compromisso do Estado com a construção de um sistema educacional que assegure o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (nomenclatura utilizada na PNEEPEI de 2008 e, na versão mais recente da política, transtorno do espectro autista (TEA)), além daqueles com altas habilidades ou superdotação, nas escolas comuns, consolidando a perspectiva de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva.)

A leitura do Decreto provoca reflexões sobre as transformações e permanências no modo como as políticas públicas tratam o apoio ao público-alvo da Educação Especial. As mudanças propostas evidenciam o esforço de regulamentar e fortalecer práticas colaborativas entre professores, gestores e profissionais de apoio, buscando garantir que a inclusão não se restrinja a um discurso, mas se materialize em ações pedagógicas efetivas. Assim, o contexto atual se mostrou particularmente relevante para esta pesquisa, que se propôs a compreender os sentidos e as práticas do apoio educacional especializado na rede Municipal de Juiz de Fora e da Escola Estadual, justamente em um momento de redefinição das políticas nacionais que orientam essa atuação.

Diante das recentes mudanças estabelecidas pelo novo Decreto, observa-se que o documento redefine princípios fundamentais ao determinar que a Educação Especial deve ser ofertada de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando recursos e serviços que complementem e suplementem o processo de escolarização. Essa diretriz reforça a compreensão de que a inclusão não pode restringir-se a ações pontuais ou a espaços específicos, mas deve configurar-se como uma responsabilidade coletiva, envolvendo todos os profissionais da escola e as diferentes instâncias da rede educacional na promoção de práticas efetivamente inclusivas.

Quanto à construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, o texto normativo destaca que sua efetivação ocorre por meio da presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns, com o suporte necessário à sua plena participação e aprendizagem.

A partir desse entendimento, o texto evidencia, como ponto de extrema relevância, a necessidade de repensar o papel da escola no processo de inclusão. E, para que isso se efetive, evidencia que é imprescindível uma reestruturação das práticas pedagógicas, dos currículos, dos recursos e dos processos avaliativos, de modo a assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, salienta que a inclusão é compreendida como um processo contínuo, que exige flexibilidade institucional, articulação entre os diferentes setores da escola e um compromisso ético permanente com a equidade e o respeito às diferenças.

Outro aspecto relevante abordado no decreto é a ênfase dada à formação profissional. Determina-se que os professores da Educação Especial e os profissionais de apoio recebam formação inicial e continuada, fortalecendo tanto a prática pedagógica quanto a qualificação das equipes escolares. Essa orientação demonstra uma preocupação com a preparação adequada dos profissionais que atuam diretamente com o público da Educação Especial, uma vez que, tendo tal perspectiva, venha favorecer práticas mais colaborativas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

No entanto, o texto não explicita como se dará a oferta dessas formações, deixando em aberto aspectos fundamentais como a forma de implementação, a instituição responsável pela oferta, a carga horária, a periodicidade e os conteúdos a serem trabalhados. Essa ausência de detalhamento dificulta compreender de que maneira tais ações poderão, de fato, contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas e para a formação contínua dos profissionais que atuam na Educação Especial.

Ao analisarmos a Resolução nº 201/SE e a Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS, no tocante às normativas tratadas na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva), percebemos que ambos os documentos locais se estruturam em consonância com os princípios e diretrizes da política nacional. Em ambas normativas perpassam a reafirmação do compromisso com a inclusão escolar, reconhecendo o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao acesso, à permanência e à aprendizagem em classes comuns.

O corpo do novo documento (Brasil, 2025) apresenta a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, que promove a articulação entre União,

Estados e Municípios e reforça a necessidade de uma gestão integrada e colaborativa. Dessa forma, evidencia-se a intenção de estabelecer o diálogo entre diferentes esferas e setores, garantindo que a inclusão escolar seja sustentada por políticas públicas intersetoriais e ações conjuntas.

Essa proposta mantém consonância com as normativas locais, a Resolução nº 201/SE e a Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS, que igualmente reconhecem a importância da articulação entre educação, saúde e assistência social, compondo uma rede de apoio voltada à efetivação dos direitos educacionais e ao fortalecimento das práticas inclusivas no cotidiano das escolas.

Um dos tópicos centrais do Decreto nº 12.686/2025 refere-se à definição das funções do profissional de apoio, o que representa um avanço significativo para a consolidação da política inclusiva. O texto normativo estabelece que sua atuação envolve o “suporte nas atividades de locomoção, alimentação, comunicação e participação em sala de aula”, desvinculando essa função de exigências baseadas em diagnósticos médicos. (Brasil, 2025). Nesse contexto, o profissional de apoio exerce um papel fundamental na promoção da autonomia dos estudantes, na mediação das interações e na construção de um ambiente de aprendizagem acessível. Por assim, sua atuação ultrapassa o caráter meramente assistencial, assumindo uma dimensão pedagógica que fortalece a inclusão como uma prática coletiva, compartilhada e corresponsável entre todos os agentes escolares.

Na Resolução nº 201/SE, o papel do profissional de apoio escolar é reafirmado como elemento essencial para a efetivação da inclusão educacional. À luz do Decreto nº 12.686/2025 e da Resolução, a presença desse profissional nas escolas não se configura como um recurso opcional, mas como uma obrigatoriedade legal, voltada a garantir condições de participação, aprendizagem e autonomia aos estudantes público-alvo da educação especial em parceria com os professores regentes.

A determinação Municipal dialoga como Decreto Nacional ao estabelecer que o apoio deve atender às demandas educacionais de cada estudante, sem depender exclusivamente de diagnósticos clínicos, deslocando o foco para as necessidades pedagógicas e de acessibilidade que emergem no cotidiano escolar. Sobre este último, o decreto trata que o conceito de acessibilidade, compreendendo-a não apenas em sua dimensão física, mas também pedagógica e comunicacional.

De maneira geral, a Resolução nº 201/SE trata a acessibilidade de forma

ampliada, indo além das barreiras físicas e estruturais, abarcando também as dimensões pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Ela orienta que as escolas da rede municipal de Juiz de Fora devem assegurar recursos, adaptações e estratégias que favoreçam a participação plena dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em síntese, o documento reforça o princípio de que a acessibilidade é um direito e uma responsabilidade institucional, devendo permear todas as dimensões do trabalho escolar, em consonância com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

Na Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS, em consonância com o que determina o Decreto nº 12.686/2025, reafirma o papel essencial do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na efetivação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. À luz dessas normativas, o PAEE é compreendido como o profissional responsável por planejar, executar e acompanhar o atendimento educacional especializado, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível e adequado às especificidades de cada estudante público-alvo da educação especial. Essa atuação vai além do apoio pontual, configurando-se como uma ação pedagógica intencional, articulada ao trabalho do professor regente e à proposta curricular da escola.

No contexto da Política Nacional, a presença e a atuação do PAEE são de oferta obrigatória, assegurando o direito dos estudantes a recursos, metodologias e estratégias que complementem e suplementem sua escolarização. O Decreto estabelece que esse atendimento deve ocorrer de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo o PAEE o mediador central dessa transversalidade, ao promover a articulação entre o ensino comum e os serviços de apoio especializados. (Brasil, 2025).

Além disso, a Instrução nº 05/2017 amplia o conceito de acessibilidade, compreendendo-a não apenas como adequação arquitetônica, mas como um conjunto de condições pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que garantem a plena participação do estudante na vida escolar. Nesse sentido, o PAEE é corresponsável por identificar barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e propor estratégias para superá-las, assegurando que o ambiente educativo seja inclusivo, colaborativo e centrado na equidade.

Assim, à luz dos documentos analisados, seja Municipal e Estadual, o papel do PAEE é reafirmado como elemento estruturante da política de inclusão, sendo sua função indispensável na consolidação de uma escola que reconhece e valoriza as diferenças como parte fundamental do processo educativo.

Ganha destaque que o requisito mínimo nas redes é de maior formação inicial, com formação pedagógica e formação especializada. No Decreto, contudo, como um dos pontos mais frágeis, verifica-se que o mínimo exigido é a formação de nível médio e um curso especializado. Quanto a isso, o debate merece ser aprofundado, pois há de se temer retrocessos em virtude dos efeitos da Educação Especial Inclusiva.

No que diz respeito à formação continuada, a Resolução nº 201/SE traz e destaca a sua relevância como um dos pilares fundamentais da prática educativa. Em relação aos profissionais que atuam na Educação Especial, o documento orienta que essa formação deve ocorrer de maneira permanente, articulada ao projeto político-pedagógico e às demandas reais do cotidiano escolar.

Essa formação é entendida como um espaço de reflexão e aprimoramento das práticas inclusivas, tendo a equipe diretiva e a coordenação pedagógica como corresponsáveis pela promoção de momentos de estudo e socialização de experiências. Contudo, a resolução não explicita a forma como essas formações devem ocorrer, com isso, não define periodicidade, carga horária, ou instituições responsáveis, deixando em aberto aspectos operacionais que garantiriam a efetividade do processo formativo. Ainda assim, o texto demonstra alinhamento com os princípios do Decreto nº 12.686/2025, ao reforçar a necessidade de qualificação docente e corresponsabilidade institucional na consolidação da inclusão escolar.

Já a Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS apresenta a formação continuada como uma exigência para o exercício da função do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), destacando a necessidade de atualização permanente frente às mudanças legais, tecnológicas e pedagógicas que impactam a Educação Especial. O documento enfatiza que o PAEE deve manter-se em constante aperfeiçoamento, acompanhando as orientações técnicas e normativas da .

Tal diretriz conforma com o que preconiza o Decreto nº 12.686/2025), que torna obrigatória a formação inicial e continuada para os professores da Educação Especial e para os profissionais de apoio, a fim de fortalecer suas práticas pedagógicas e

aprimorar o trabalho colaborativo. No entanto, assim como a resolução municipal, a instrução também não especifica como essas formações serão implementadas, nem estabelece parâmetros como frequência, carga horária ou instituições formadoras responsáveis.

Ao estabelecermos uma relação entre os dois documentos ao Decreto nº 12.686/2025, percebe-se uma convergência conceitual, pois todos reconhecem a formação continuada como elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Tanto a Resolução nº 201/SE quanto a Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS reafirmam a importância do aperfeiçoamento profissional contínuo, sustentando a ideia de que a qualificação docente é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Contudo, nota-se uma divergência operacional, pois nenhum dos documentos locais define mecanismos concretos para garantir a realização dessas formações. Essa ausência de detalhamento quanto à oferta, periodicidade e organização dos cursos evidencia uma lacuna entre o que é previsto legalmente e o que se efetiva na prática.

Nessa perspectiva, quando analisamos a existência de um alinhamento entre as normativas no campo dos princípios, acreditamos que ainda há um caminho a ser percorrido para que a formação continuada se materialize como política pública efetiva e estruturante da Educação Especial Inclusiva.

Por agora, ao refletirmos sobre Resolução nº 201/SE e da Instrução Pedagógica nº 05/2017, à luz do Decreto nº 12.686/2025 percebemos que os três documentos compartilham o propósito de fortalecer a inclusão como princípio estruturante da educação pública, mas revelam distintas formas de materialização dessa proposta. O Decreto, em âmbito Nacional, define diretrizes amplas e estabelece a necessidade de articulação entre diferentes esferas federativas e setores, reafirmando a inclusão como um compromisso coletivo. Já os documentos locais traduzem essas diretrizes em ações mais específicas, voltadas à organização das práticas pedagógicas, à definição de papéis profissionais e à operacionalização do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, o papel do Professor de Apoio (PDA) e do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) deveriam representar elementos centrais na efetivação da política inclusiva. Ou seja, ambos os papéis, quando bem articulados, representariam o elo entre o que está previsto nas políticas e o que se

concretiza nas práticas escolares. No cenário do PDA e do PAEE, quando inseridos na rotina da sala de aula comum, devem atuar de forma colaborativa com o professor regente, compartilhando responsabilidades no processo pedagógico, na adaptação de materiais e na construção de estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes e que venham a garantir que as ações pedagógicas considerem as singularidades e promovam avanços reais na aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, a análise evidencia que, embora os documentos reconheçam a relevância desses profissionais no processo de inclusão, ainda existem lacunas significativas quanto à sistematização de como ocorrerão aspectos essenciais, como a definição objetiva de suas atribuições, a organização da formação continuada e as condições concretas de trabalho que possibilitem o pleno desempenho de suas funções. Percebemos que tais ausências de clareza nesses pontos, sistematicamente, podem gerar sobreposições de papéis, omissões e interpretações diversas, com isso enfraquecendo o sentido colaborativo e pedagógico que deveria orientar o trabalho de apoio nas escolas.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o Decreto e as normativas locais caminham na mesma direção ao reafirmar a equidade, a acessibilidade e a corresponsabilidade docente como fundamentos da inclusão. No entanto, a efetividade dessa política depende de uma consolidação prática que ultrapasse a dimensão normativa, garantindo que o trabalho do PDA e do PAEE seja reconhecido como parte essencial do processo educativo, e não apenas como suporte complementar.

Dessa forma, o grande desafio que se apresenta é o de converter os princípios estabelecidos na legislação em práticas efetivas, sustentadas por formação continuada, planejamento coletivo e compromisso institucional. Somente assim a escola poderá se afirmar como um espaço genuinamente inclusivo, no qual cada estudante tenha garantido o direito de aprender e se desenvolver de acordo com suas singularidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a docência do apoio na efetivação da inclusão escolar, com ênfase nos papéis do Professor de Apoio (PDA) e do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) nas redes municipal e estadual de Juiz de Fora, buscando compreender de que modo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva são interpretadas e materializadas nos contextos institucionais investigados. A análise documental, articulada às experiências profissionais da autora, evidenciou que, embora exista alinhamento conceitual entre as normativas locais e a política nacional, persistem lacunas significativas entre o que está prescrito nos documentos e aquilo que se concretiza no cotidiano das escolas.

As contribuições deste trabalho residem, sobretudo, na explicitação das tensões, ambiguidades e sobreposições que atravessam as funções do PDA e do PAEE, bem como na problematização das fragilidades relacionadas à formação continuada, à articulação entre os profissionais e às condições institucionais de trabalho. Os resultados demonstram que, em muitos contextos, a inclusão ainda se mantém restrita ao plano administrativo, assegurando o acesso formal à escola, mas sem garantir, de modo consistente, a participação, o pertencimento e a aprendizagem significativa dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A fragilidade da articulação entre professores regentes, profissionais de apoio, docentes do AEE e equipes gestoras compromete a construção de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo e reforça práticas fragmentadas e pouco sistematizadas.

A análise também evidenciou que a presença de estruturas institucionais, como a Sala de Recursos Multifuncionais, embora fundamental, não é suficiente para assegurar a efetivação da inclusão. O que se mostrou decisivo foi a qualidade das relações construídas no interior da escola, expressas na abertura ao diálogo, no planejamento coletivo, na escuta sensível e no reconhecimento da corresponsabilidade pelo processo educativo. Quando essas dimensões se consolidam, a inclusão deixa de ser apenas um discurso normativo e passa a se constituir como prática cotidiana, viva e transformadora.

À luz do Decreto nº 12.686/2025, que reforça a necessidade de integração entre serviços, profissionais e contextos educativos, o estudo confirma que os desafios observados nas redes analisadas não decorrem da ausência de políticas, mas da

dificuldade em operacionalizá-las de forma coerente, articulada e comprometida com a formação integral dos estudantes. A inclusão, portanto, exige mais do que estruturas formais: requer investimento contínuo na formação dos profissionais, fortalecimento das culturas escolares colaborativas e consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como parte constitutiva do processo educativo.

Como desdobramentos futuros, evidencia-se a necessidade de aprofundar as investigações sobre os processos formativos dos profissionais de apoio e do atendimento educacional especializado, assim como de desenvolver estudos que acompanhem, de maneira sistemática, a implementação das políticas inclusivas no cotidiano das escolas. Tais iniciativas podem contribuir de forma significativa para o aprimoramento das políticas públicas, o fortalecimento do trabalho docente e a consolidação de uma escola que reconheça a diversidade como fundamento de seu projeto educativo.

Conclui-se, assim, que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda uma mudança estrutural e cultural no interior das instituições escolares. Essa mudança passa, inevitavelmente, pela valorização do trabalho docente, pela redefinição das relações entre os diferentes profissionais da educação e pela compreensão de que a inclusão não é tarefa de um setor ou de um profissional específico, mas um compromisso ético, pedagógico e político de toda a comunidade escolar. Mais do que cumprir dispositivos legais, incluir significa construir, cotidianamente, uma escola capaz de acolher, ensinar e aprender com todos, reconhecendo que é na diversidade que reside a potência do processo educativo.

## 6. REFERÊNCIAS

- 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. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 set. 2008.
- BRASIL. MEC publica portaria sobre profissionais de apoio escolar. Brasília: Ministério da Educação, 02 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-publica-portaria-sobre-profissionais-de-apoio-escolar>. Acesso em: 05 jan. de 2026.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2025.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Resolução nº 201/SE, de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2021.
- LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280081, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. de 2026.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Instrução Pedagógica nº 05/2017 – DEEAS. Estabelece normas para o atendimento educacional especializado na de ensino. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2017.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 16 de dezembro de 2020. Institui as diretrizes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 17 dez. 2020.