

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL

SARAH VITÓRIA CAVALCANTI DOS SANTOS COSTA

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: UMA
ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DA LEGISLAÇÃO E DOS PROCESSOS
SELETIVOS PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

RECIFE
2025

SARAH VITÓRIA CAVALCANTI DOS SANTOS COSTA

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: UMA
ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DA LEGISLAÇÃO E DOS PROCESSOS
SELETIVOS PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

TCC apresentado ao curso de
Licenciatura em Letras – Português e
Espanhol da Universidade Federal Rural
de Pernambuco, sob orientação da Profa.
Dra. Thaís Ludmila da Silva Ranieri.

RECIFE
2025

SARAH VITÓRIA CAVALCANTI DOS SANTOS COSTA

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: UMA
ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DA LEGISLAÇÃO E DOS PROCESSOS
SELETIVOS PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Letras
da Universidade Federal Rural de
Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras – Português e Espanhol.

Aprovado em: 31/01/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE) – Orientadora.

Profa. Patrícia Florêncio (UFRPE)

Prof. Jarmerson Moura (UFRPE)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pela excelência no ensino e por ser o cenário de uma formação que transformou minha visão de mundo.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Thaís Ludmila da Silva Ranieri, por acreditar neste tema e por me conduzir com tanta sabedoria e paciência. Sua dedicação foi fundamental para que este projeto se tornasse realidade.

Aos meus pais, Kátia Simone e Ranilson Pereira, pelo apoio incondicional e incentivo constante. Obrigada por serem o meu porto seguro e por me darem as forças necessárias para não desistir, mesmo nos momentos mais desafiadores.

À minha igreja, por ser minha família de fé, o lugar de descanso onde fui fortalecida em Deus e renovada espiritualmente para enfrentar cada etapa desta jornada.

Ao meu namorado e melhor amigo, Juan Gerson, pelo companheirismo, pela compreensão diante das minhas ausências e por estar ao meu lado em cada passo da vida acadêmica, tornando o caminho menos solitário.

Às minhas amigas, Thayná Diana e Letícia Cadete, pela parceria diária, pelas partilhas e por tornarem o peso da graduação muito mais leve com a presença de vocês.

A todos os amigos e familiares que, embora não citados nominalmente, estiveram presentes com palavras de incentivo e apoio. Cada um de vocês foi importante para que eu chegasse até aqui.

Por fim, agradeço aos membros da banca examinadora, pelas futuras contribuições e pelo tempo dedicado à avaliação deste trabalho.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DA LEGISLAÇÃO E DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sarah Vitória Cavalcanti dos Santos Costa

Resumo

O presente trabalho analisa a legislação brasileira sobre Educação Inclusiva e sua relação com a formação dos profissionais da educação. O objetivo central é investigar o descompasso entre as diretrizes normativas de qualificação profissional e os critérios adotados em processos seletivos públicos para o acompanhamento de estudantes neurodivergentes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica. A análise fundamenta-se em marcos como a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Berenice Piana (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Os resultados, obtidos através da análise dos editais nº 011/2022 e nº 002/2024 da Prefeitura do Recife, revelam que a exigência de escolaridade mínima em nível médio e o caráter apenas classificatório da prova de títulos mantêm a formação específica em plano secundário. Dessa forma, conclui-se que existe uma tensão entre o discurso legal inclusivo e as condições reais de contratação, o que compromete a efetivação das políticas públicas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Legislação. Processos Seletivos. Neurodiversidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DA LEGISLAÇÃO E DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sarah Vitória Cavalcanti dos Santos Costa

Resumen

El presente trabajo analiza la legislación brasileña sobre Educación Inclusiva y su relación con la formación de los profesionales de la educación. El objetivo central es investigar el desfase entre las directrices normativas de cualificación profesional y los criterios adoptados en procesos selectivos públicos para el acompañamiento de estudiantes neurodivergentes. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza documental y bibliográfica. El análisis se fundamenta en marcos como la Política Nacional de Educación Especial (2008), la Ley Berenice Piana (2012) y la Ley Brasileña de Inclusión (2015). Los resultados, obtenidos a través del análisis de las convocatorias nº 011/2022 y nº 002/2024 del Ayuntamiento de Recife, revelan que la exigencia de escolaridad mínima de nivel medio y el carácter apenas clasificatorio de la prueba de títulos mantienen la formación específica en un plano secundario. Se concluye que existe una tensión entre el discurso legal inclusivo y las condiciones reales de contratación, lo que compromete la efectividad de las políticas públicas en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación Docente. Legislación. Procesos Selectivos. Neurodiversidad.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	9
3. REFERENCIAL TEÓRICO	10
3.1 Educação Inclusiva: fundamentos conceituais	11
3.2 A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva	13
4. MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	15
4.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	16
4.2 A Lei nº 12.764/2012	17
4.3 A Lei nº 13.146/2015	18
4.4 O Decreto nº 10.502/2020	19
5. ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
5.1 A formação docente prevista na legislação versus os processos seletivos públicos	22
5.2 A materialização da política inclusiva nos editais: análise documental dos cargos de apoio educacional	24
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva tem ocupado lugar central nos debates educacionais no Brasil, sendo reconhecida como um princípio orientador das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação. Tal perspectiva fundamenta-se no entendimento de que a escola deve acolher a diversidade humana em suas múltiplas formas, assegurando condições de acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes. Nesse cenário, a formação dos profissionais que atuam no espaço escolar assume papel decisivo, especialmente no que se refere ao acompanhamento educacional de estudantes neurodivergentes.

Apesar dos avanços normativos observados no campo da Educação Inclusiva, a efetivação de suas diretrizes ainda enfrenta entraves no âmbito das práticas institucionais. Entre esses desafios, destaca-se o distanciamento entre o que a legislação educacional estabelece quanto à qualificação profissional e os critérios adotados nos processos seletivos públicos para a contratação de profissionais que atuam diretamente no cotidiano escolar. Tal discrepância suscita questionamentos acerca da coerência entre o discurso legal e as condições concretas de implementação das políticas inclusivas.

Diante desse contexto, este trabalho visa analisar a legislação brasileira relacionada à Educação Inclusiva, com ênfase na formação dos profissionais da educação, confrontando-a com os critérios de formação exigidos em editais de processos seletivos públicos. Outrossim, propõe-se discutir os fundamentos conceituais que sustentam a Educação Inclusiva, apresentar os principais marcos normativos que orientam essa política no Brasil e analisar criticamente os requisitos de escolaridade e formação previstos nos editais selecionados.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, fundamentando-se na análise de legislações, políticas públicas, editais de processos seletivos e produções teóricas da área educacional. A leitura e interpretação desses documentos possibilitaram identificar convergências e contradições entre os

princípios legais da Educação Inclusiva e as práticas administrativas relacionadas à contratação de profissionais.

O trabalho encontra-se organizado em cinco seções. Inicialmente, são apresentados os fundamentos conceituais da Educação Inclusiva; em seguida, discorrem-se os principais marcos normativos e políticas públicas que orientam essa perspectiva educacional no contexto brasileiro; na sequência, realiza-se a análise das legislações selecionadas, destacando seus princípios e implicações e por fim, analisa-se a relação entre a formação prevista na legislação e os critérios estabelecidos nos processos seletivos públicos, culminando nas considerações finais.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, voltado à análise da formação docente no contexto das políticas públicas de Educação Inclusiva e dos processos seletivos destinados à contratação de profissionais que atuam no acompanhamento educacional de estudantes neurodivergentes. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos, princípios e contradições presentes nos documentos normativos e administrativos, para além de uma leitura meramente descritiva. Bem como Lüdke e André (2012), a pesquisa qualitativa privilegia a análise contextualizada dos fenômenos sociais, considerando os significados atribuídos às práticas institucionais e às produções documentais. Nesse sentido, não se trata de quantificar dados, mas de compreender como determinadas concepções de formação docente são expressas e operacionalizadas nos dispositivos legais e nos editais públicos.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, foram mobilizadas produções acadêmicas que discutem os fundamentos conceituais da Educação Inclusiva, a formação docente e os desafios relacionados à efetivação das políticas educacionais inclusivas no Brasil. Esses referenciais teóricos possibilitaram a construção de um arcabouço conceitual necessário à interpretação crítica das

legislações e dos dados documentais analisados, contribuindo para a articulação entre teoria e prática educacional.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de marcos normativos que estruturam a Educação Inclusiva no país, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015 e o Decreto nº 10.502/2020. A seleção desses documentos deu-se em função de sua relevância para a compreensão das diretrizes legais relacionadas à formação dos profissionais da educação e ao atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos do desenvolvimento.

Além das legislações, foram analisados dois editais de processos seletivos públicos do município do Recife: o Edital nº 011/2022, referente à Seleção Pública Simplificada para os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial, e o Edital de Abertura do Concurso Público nº 002/2024, destinado ao provimento do cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial. A escolha desses editais justifica-se por sua atualidade e por se tratarem de instrumentos administrativos que regulamentam a contratação de profissionais diretamente envolvidos no cotidiano escolar inclusivo.

O procedimento de análise consistiu na leitura dos documentos selecionados, com atenção especial aos critérios de escolaridade, formação exigida, atribuições do cargo e à estrutura da prova de títulos. Esses elementos foram confrontados com as diretrizes formativas previstas na legislação educacional inclusiva, buscando identificar convergências, lacunas e contradições entre o discurso normativo e as práticas institucionais de contratação.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva crítico-analítica, que permitiu compreender como a formação docente é concebida e operacionalizada tanto no plano legal quanto nos processos seletivos públicos. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou evidenciar o descompasso entre os princípios da

Educação Inclusiva assegurados na legislação e os critérios efetivamente utilizados para o ingresso de profissionais no sistema público de ensino.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico tem como objetivo sustentar as análises desenvolvidas ao longo do trabalho, articulando os principais conceitos, debates e produções acadêmicas que fundamentam a Educação Inclusiva e a formação docente no contexto brasileiro. Parte-se da compreensão de que a inclusão escolar não se reduz a um conjunto de normativas, mas constitui um campo teórico em constante construção, atravessado por disputas conceituais, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, as subseções que compõem este capítulo buscam discutir os fundamentos da Educação Inclusiva, o papel da formação inicial e continuada dos professores e os desafios relacionados ao atendimento educacional de estudantes neurodivergentes, criando as bases teóricas necessárias para a análise das legislações e dos processos seletivos públicos apresentados nas seções seguintes.

3.1 Educação Inclusiva: fundamentos conceituais

A Educação Inclusiva configura-se como um paradigma educacional fundamentado no reconhecimento da diversidade humana e na garantia do direito à educação para todos, independentemente de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou comportamentais. Diferentemente de modelos educacionais excludentes ou integradores, a inclusão pressupõe a reorganização do sistema educacional como um todo, de modo que a escola se adapte às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Trata-se, então, de uma mudança estrutural e conceitual que redefine o papel da escola, do currículo e das práticas pedagógicas.

Partindo de um breve recorte histórico, o atendimento educacional às pessoas com deficiência esteve associado a práticas segregadoras, materializadas em instituições especializadas e em classes separadas do ensino regular. Conforme Domingues e Domingues (2009) analisam, até o século XVIII, o atendimento

educacional para pessoas “portadoras de necessidades especiais” era, sobretudo, ligado ao misticismo e não havia respaldo ou iniciativa para um desenvolvimento de base científica para entendimentos realistas; tal perspectiva estendeu-se até o século XIX com a utilização de expressões pejorativas para referir-se aos atendimentos às pessoas neurodivergentes, por exemplo “Pedagogia dos Anormais”. Posteriormente, emergiu o modelo de integração, no qual o estudante com deficiência era inserido na escola comum, desde que conseguisse se adequar às normas e exigências previamente estabelecidas. Tal feito não ocorreu aleatória e rapidamente, visto que, para chegar ao entendimento hodierno, foi necessária uma série de atualizações, pesquisas e, evidentemente, apoio Nacional; concordante ao que Domingues e Domingues (2009) apresentam, o caminho até uma integração deu-se a partir de diversas mudanças e reestruturações, movida a partir de reflexões e, por que não, insatisfações estruturais, a fim de uma progressiva melhoria educacional. Dito isso, a Educação Inclusiva surge em oposição às perspectivas excludentes anteriormente citadas, ao compreender que as barreiras à aprendizagem não residem exclusivamente no indivíduo, mas nas estruturas físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que limitam a participação plena dos sujeitos no ambiente escolar (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, a inclusão escolar implica a valorização da diferença como elemento constitutivo do processo educativo. Conforme destacam Glat et al. (2007), a diversidade presente nas salas de aula deve ser compreendida como um recurso pedagógico, e não como um problema a ser corrigido; tal concepção desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade institucional da escola e do Estado na promoção de condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem.

A consolidação da Educação Inclusiva está intimamente relacionada ao paradigma social da deficiência, que rompe com visões *biologizantes* e assistencialistas ao reconhecer que a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras impostas pelo meio social. No campo educacional, essa perspectiva implica a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, currículos acessíveis e estratégias de ensino diversificadas, capazes de atender às singularidades dos estudantes.

Do ponto de vista ético e político, a Educação Inclusiva fundamenta-se nos princípios da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. A escola inclusiva não se limita à matrícula do estudante, mas compromete-se com sua participação efetiva e com a construção de experiências de aprendizagem significativas. Assim, a inclusão escolar exige a superação de barreiras atitudinais, frequentemente expressas em preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação ao potencial dos estudantes neuroatípicos.

Por fim, a Educação Inclusiva demanda uma atuação articulada entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. A efetivação desse paradigma pressupõe investimentos contínuos na qualificação dos profissionais da educação, na reorganização do currículo e na construção de ambientes escolares acessíveis. Desse modo, compreender os fundamentos conceituais da Educação Inclusiva é condição indispensável para a análise das legislações e políticas públicas que orientam a formação docente e o atendimento educacional do público-alvo em voga, aspectos que serão aprofundados nas seções seguintes deste trabalho.

3.2 A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva

A compreensão da Educação Inclusiva como paradigma educacional, conforme discutido na seção anterior, implica reconhecer que a efetivação do direito à educação para todos depende, de maneira central, da atuação dos profissionais da educação. Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico, uma vez que são os professores que, no cotidiano escolar, materializam os princípios da inclusão por meio de suas práticas pedagógicas, concepções de ensino e formas de interação com os estudantes.

A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva ultrapassa a dimensão técnica do ensino de conteúdos disciplinares e assume um caráter ético, político e social. Conforme aponta Mantoan (2003), não é possível pensar a inclusão escolar sem uma profunda revisão das concepções que orientam a prática docente, sobretudo aquelas baseadas na homogeneização dos alunos e na padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, formar professores para a inclusão

significa prepará-los para lidar com a diversidade, reconhecendo as singularidades dos estudantes como parte constitutiva do processo educativo.

Do ponto de vista conceitual, a formação docente inclusiva deve articular conhecimentos pedagógicos, didáticos e sociopolíticos, de modo a capacitar o professor para identificar e superar as barreiras à aprendizagem e à participação presentes no contexto escolar. Glat et al. (2007) destacam que muitos dos obstáculos enfrentados pelos estudantes público-alvo da educação especial não decorrem de suas condições individuais, mas da ausência de estratégias pedagógicas adequadas e de um currículo pouco flexível. Nesse sentido, a formação docente torna-se elemento-chave para a construção de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas.

A legislação educacional brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao tratar da educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estabelece a necessidade de currículos, métodos e recursos específicos para atender às diferentes necessidades educacionais. Ainda que essa previsão legal seja retomada e aprofundada em legislações posteriores, ela já evidencia que a formação docente deve contemplar a capacidade de adaptação pedagógica, planejamento diferenciado e utilização de recursos acessíveis. Contudo, a existência de dispositivos legais, por si só, não garante a preparação efetiva dos professores para o trabalho em contextos inclusivos.

Nesse cenário, a distinção entre formação inicial e formação continuada torna-se fundamental. A formação inicial, ofertada nos cursos de licenciatura, deve assegurar fundamentos teóricos sobre inclusão, diversidade e educação especial, possibilitando ao futuro professor uma compreensão crítica do papel social da escola. Já a formação continuada configura-se como um processo permanente, indispensável para o enfrentamento das demandas concretas da prática docente, sobretudo diante da complexidade que envolve o atendimento educacional de estudantes

Entretanto, diversos estudos apontam que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda se mostra insuficiente para atender às exigências da educação inclusiva. A fragilidade na preparação dos professores reflete-se em inseguranças, práticas excludentes involuntárias e na transferência de responsabilidades pedagógicas para outros profissionais, como mediadores e acompanhantes, muitas vezes sem formação adequada. Tal cenário evidencia uma tensão entre o discurso inclusivo presente nas políticas públicas e as condições reais de trabalho oferecidas aos docentes.

Dessa forma, a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo, institucionalmente sustentado e articulado às políticas públicas educacionais; não se trata apenas de capacitar individualmente o professor, mas de construir condições estruturais que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Essa compreensão teórica é fundamental para a análise dos marcos normativos e das políticas públicas que orientam a inclusão escolar no Brasil, bem como para a discussão crítica acerca das contradições entre o que é previsto legalmente e o que se efetiva na prática educacional, aspectos que serão desenvolvidos nas seções seguintes deste trabalho.

4. MARCOS NORMATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A consolidação da educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por avanços normativos, disputas conceituais e reconfigurações nas políticas públicas educacionais. Conforme apontam Mantoan (2003), a inclusão escolar não se reduz à inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, mas implica uma transformação estrutural da escola, de suas práticas pedagógicas e de suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os marcos normativos da Educação Inclusiva expressam não apenas diretrizes legais, mas também mudanças paradigmáticas na compreensão do direito à educação e da diversidade humana.

Ao longo das últimas décadas, documentos oficiais passaram a incorporar os princípios da equidade, da acessibilidade e da participação, redefinindo o papel da escola comum e da educação especial no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. De acordo com Glat et al. (2007), tais políticas refletem a transição de modelos segregadores para propostas que reconhecem a diversidade como constitutiva do processo educativo, deslocando o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras pedagógicas, sociais e atitudinais.

Dessa forma, esta seção apresenta, em ordem cronológica, as principais políticas públicas e legislações que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase nas diretrizes relacionadas à formação docente e ao atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos do desenvolvimento. A exposição dos documentos possui caráter descritivo e contextualizador, visando situar o leitor quanto aos pressupostos legais e conceituais que orientam a inclusão escolar. A análise crítica desses marcos normativos, bem como de suas convergências, tensões e implicações para a prática pedagógica, será desenvolvida na seção subsequente, à luz das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

4.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Considerando que a legislação há tempos tem avançado referente à garantia dos direitos de acessibilidade aos educandos, cabe agora, voltar a atenção para a forma como o Estado garantirá a devida capacitação dos profissionais para a realização e efetivação do ofício em voga; respaldados e equipados devidamente para que, de fato, a acessibilidade e a prática metodológica de integração e inclusão não se tornem uma utopia ou uma falácia, mas ocorra propriamente. Dito isso, partimos para uma releitura das leis que reforçam e/ou garantem a Educação Inclusiva e, de que forma, capacitam os educadores para a *práxis*.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que surgiu a partir da influência de marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), e estabeleceu o direito de todos à educação

em ambientes comuns e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006; consolida a visão de que todos os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. O documento afirma que a formação inicial deve incluir conteúdos sobre educação inclusiva, de modo que o professor se torne capaz de identificar, compreender e intervir nas necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

Além disso, a política enfatiza a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização, com profissionais devidamente qualificados, o que garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Dito isso, vale ressaltar que a formação docente não se limita ao professor do AEE apenas, mas se estende a toda a equipe pedagógica, a fim de um ambiente escolar colaborativo e acessível.

4.2 A Lei 12.764/2012

Outrossim, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e representa um avanço significativo no reconhecimento jurídico e social das pessoas com TEA no Brasil. Até sua promulgação, o autismo era frequentemente tratado de forma fragmentada nas políticas públicas, sem um enquadramento legal específico que garantisse direitos de maneira sistematizada. A referida lei estabelece, portanto, um marco normativo ao definir diretrizes próprias voltadas à proteção, inclusão e garantia de direitos desse grupo. Um dos principais aspectos da lei é o reconhecimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Essa equiparação jurídica tem implicações diretas no campo educacional, pois assegura às pessoas com TEA o acesso às políticas de educação inclusiva já previstas na legislação brasileira, em especial aquelas que garantem a matrícula em classes comuns do ensino regular e o acesso a apoios pedagógicos necessários ao processo de aprendizagem.

No âmbito educacional, a lei 12.764/2012 reafirma o direito das pessoas com TEA à escolarização em ambientes inclusivos, destacando a necessidade de atenção especializada, quando necessária, sem prejuízo da convivência escolar. A legislação aponta para a importância da articulação entre educação, saúde e assistência social, reconhecendo que o atendimento educacional de estudantes com TEA demanda uma abordagem interdisciplinar, capaz de considerar suas especificidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais.

Entre seus princípios, destaca-se a necessidade de formação e capacitação dos profissionais da educação para o atendimento adequado a esses estudantes, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem. A lei, portanto, aponta que a preparação docente não deve se restringir ao conhecimento teórico sobre o autismo, mas incluir estratégias práticas de ensino, comunicação alternativa e manejo comportamental, de forma a respeitar o ritmo e as especificidades de cada aluno, isso implica compreender o estudante não a partir de suas limitações, mas de suas potencialidades, assegurando condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa.

4.3 A Lei 13.146/2015

Cabe lembrar ainda, a promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que representa um marco normativo na consolidação do paradigma da educação inclusiva no Brasil. Fundamentada nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, a LBI amplia a compreensão da deficiência ao reconhecê-la como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais presentes na sociedade.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 28, determina que o poder público deve garantir sistemas de ensino inclusivos em todos os níveis e modalidades para os estudantes com deficiência, assegurar as condições de acesso e participação através de serviços e recursos de acessibilidade razoáveis, que promovam a inclusão plena. A lei reafirma a escola comum como espaço

prioritário de escolarização, deslocando definitivamente a educação especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar e transversal ao ensino regular.

Ademais, um dos aspectos centrais da LBI refere-se à formação dos profissionais da educação, compreendida como condição indispensável para a efetivação da inclusão. O artigo supracitado explicita que cabe ao poder público garantir a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, com vistas à adoção de práticas pedagógicas inclusivas, ao uso de recursos de acessibilidade e à eliminação de barreiras que dificultem o processo de aprendizagem. Essa previsão normativa evidencia que a inclusão não se restringe à matrícula do estudante, mas demanda a reorganização do trabalho pedagógico e das concepções que orientam a prática docente.

No tocante aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos do desenvolvimento, a LBI reafirma o direito à educação em ambientes inclusivos, alinhando-se à Lei nº 12.764/2012 ao reconhecer essas pessoas como sujeitos de direitos e destinatárias de políticas educacionais específicas. A legislação destaca a necessidade de apoios pedagógicos, recursos de acessibilidade e estratégias diferenciadas, sem que isso implique segregação ou afastamento do convívio escolar regular.

Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão consolida um entendimento de educação pautado na equidade, no reconhecimento da diversidade humana e na responsabilidade institucional do Estado em promover condições efetivas para a inclusão. Ao enfatizar a formação docente como eixo estruturante da política educacional inclusiva, a LBI reforça a ideia de que a qualidade da educação oferecida a estudantes com deficiência está diretamente relacionada à preparação dos professores e à existência de políticas públicas coerentes, contínuas e articuladas.

4.4 O Decreto 10.502/2020

Na esteira dos avanços normativos consolidados pela Lei nº 12.764/2012 e, posteriormente, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), como visto

anteriormente; o Decreto nº 10.502/2020 foi apresentado como uma proposta de reorganização da Política Nacional de Educação Especial no Brasil. Com caráter institucional, o decreto estabeleceu diretrizes nacionais para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, propondo uma reconfiguração do modelo até então orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em sua formulação, o decreto introduziu a possibilidade de ampliação de classes e escolas especializadas, bem como a flexibilização da matrícula desses estudantes em classes comuns do ensino regular. Embora o texto afirmasse defender uma educação “equilibrada”, “equânime” e ajustada às necessidades individuais, tais proposições passaram a ser amplamente questionadas no campo educacional, sobretudo por pesquisadores, entidades científicas, movimentos sociais e organizações ligadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. O principal ponto de tensionamento residiu no entendimento de que a política poderia representar um deslocamento do paradigma da educação inclusiva para um modelo de atendimento diferenciado e potencialmente segregador.

Os debates acadêmicos e institucionais concentraram-se, especialmente, no risco de institucionalização da segregação educacional, na medida em que a ampliação de espaços educacionais especializados, quando apresentada como alternativa à escolarização na escola comum, poderia legitimar práticas historicamente excludentes. Nesse contexto, argumentou-se que a retirada de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista, do convívio escolar regular comprometeria não apenas o direito à aprendizagem, mas também a participação social e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação básica.

Diante dessas controvérsias, o Decreto nº 10.502/2020 teve seus efeitos suspensos por decisão do Supremo Tribunal Federal, sob o argumento de que sua implementação poderia fragilizar o direito constitucional à educação inclusiva. No cenário político e educacional atual, observa-se a retomada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

como principal referência normativa, reafirmando a centralidade da escola comum como espaço prioritário de escolarização.

Assim, a apresentação desse decreto, ainda que não vigente, revela-se fundamental para a compreensão das disputas conceituais e políticas que atravessam a educação inclusiva no Brasil. A instabilidade normativa evidenciada por esse episódio impacta diretamente a formação docente, uma vez que políticas contraditórias dificultam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e a construção de uma atuação profissional coerente com os princípios da equidade e dos direitos humanos. Essas questões serão aprofundadas na seção seguinte, na qual se procede à análise crítica das legislações apresentadas, com ênfase em seus desdobramentos para a formação de professores.

5. ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A apresentação dos marcos normativos e das políticas públicas que orientam a Educação Inclusiva no Brasil evidencia um alicerce legal consistente, construído ao longo de diferentes contextos históricos e políticos. No entanto, a simples existência desses documentos não garante, por si só, a efetivação dos princípios que defendem. Diante disso, torna-se necessário examinar as legislações para além de seu caráter prescritivo, considerando as concepções de inclusão que as atravessam e as implicações concretas de seus dispositivos para a organização dos sistemas de ensino e para a atuação dos profissionais da educação.

Nesta seção, propõe-se uma análise das legislações e políticas públicas anteriormente apresentadas, buscando compreender de que modo elas dialogam entre si, quais princípios compartilham e quais tensões emergem a partir de sua implementação. O foco recai, especialmente, sobre as diretrizes relacionadas à formação docente e às condições institucionais de atendimento aos estudantes com transtornos do desenvolvimento, uma vez que esses elementos se mostram centrais para a concretização da educação inclusiva no cotidiano escolar.

Ao adotar essa perspectiva analítica, não se pretende desconsiderar os avanços normativos alcançados, mas problematizar os limites e desafios que persistem entre o discurso legal e as práticas educacionais. Assim, a análise busca

estabelecer um diálogo crítico entre o que é previsto nas legislações e as condições reais de sua instrumentalização, pautando-se neste momento, sobretudo, na análise dos processos seletivos para profissionais que atuam no acompanhamento de estudantes neuroatípicos; criando as bases para uma futura discussão sobre os impactos dessas políticas na formação docente e na garantia do direito à educação para os estudantes.

5.1 A formação docente prevista na legislação versus os processos seletivos públicos

Ao analisar os processos seletivos públicos destinados à contratação de profissionais que atuam no acompanhamento educacional de estudantes neurodivergentes, torna-se necessário confrontar os critérios estabelecidos nos editais com as diretrizes formativas previstas na legislação educacional inclusiva. Esse movimento analítico possibilita verificar em que medida as exigências institucionais de ingresso dialogam, ou não, com os princípios normativos que sustentam a Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) compreende a formação dos profissionais da educação como elemento estruturante para a efetivação de práticas inclusivas, ao afirmar que o atendimento educacional especializado e as ações pedagógicas devem ser desenvolvidos por profissionais preparados para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Essa diretriz é reforçada pela Lei nº 13.146/2015, que atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com vistas à eliminação de barreiras e à promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

Entretanto, quando essas diretrizes são confrontadas com os critérios de ingresso previstos nos editais analisados, observa-se um descompasso significativo entre o que é normatizado no plano legal e o que se concretiza nas práticas institucionais

de contratação. No Edital nº 011/2022, referente à Seleção Pública Simplificada para os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), o requisito mínimo de escolaridade exigido corresponde à conclusão do ensino médio, não sendo estabelecida como condição de ingresso a formação pedagógica nem a qualificação específica na área da Educação Inclusiva (RECIFE, 2022). Ainda que as atribuições do cargo estejam diretamente relacionadas ao acompanhamento do processo educacional dos estudantes, o edital não prevê exigências formativas compatíveis com a complexidade dessas funções.

De modo semelhante, o Edital de Abertura do Concurso Público nº 002/2024, destinado ao provimento do cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial no âmbito da rede municipal do Recife, mantém a exigência de escolaridade em nível médio como requisito para a posse no cargo, mesmo se tratando de um certame efetivo (RECIFE, 2024). Tal continuidade evidencia que, ao longo dos anos, não houve revisão substancial dos critérios formativos exigidos para a função; e apesar de se tratar de um concurso público efetivo, o edital não prevê a formação docente ou a qualificação específica em educação inclusiva como critério obrigatório para o ingresso, reforçando uma lógica já presente em processos seletivos anteriores.

Essa configuração normativa revela uma incongruência quando analisada à luz da legislação educacional inclusiva. A Lei nº 12.764/2012, por exemplo, ao reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegura o direito a apoios especializados e a um acompanhamento educacional adequado (BRASIL, 2012). Todavia, ao não exigir formação específica para os profissionais responsáveis por esse acompanhamento, os processos seletivos fragilizam a materialização desses direitos no cotidiano escolar.

Além disso, ambos os editais preveem a realização de prova de títulos, o que poderia, em um primeiro momento, ser interpretado como uma tentativa de valorização da formação profissional. Contudo, ao analisar a estrutura desse instrumento, constata-se que a prova de títulos possui caráter exclusivamente classificatório, não se configurando como requisito eliminatório ou indispensável

para a aprovação no certame (RECIFE, 2022; RECIFE, 2024). Em suma, a apresentação de certificados, cursos ou experiências na área educacional contribui para a pontuação final do candidato, mas sua ausência não impede o exercício da função.

Esse aspecto revela que a formação específica permanece situada em um plano secundário no processo de seleção, sendo tratada como um diferencial e não como condição necessária. Assim, mesmo diante da complexidade das atribuições previstas para o cargo, que envolvem mediação pedagógica, apoio ao desenvolvimento educacional e acompanhamento cotidiano dos estudantes; os editais não asseguram que os profissionais aprovados possuam preparo pedagógico mínimo para atuar em contextos inclusivos.

Outrossim, ao não estabelecer exigências formativas vinculadas à educação ou à educação inclusiva como critério de ingresso, os processos seletivos acabam por transferir para o próprio profissional ou para o espaço escolar a responsabilidade pela construção de saberes necessários ao exercício da função; tal lógica distancia-se das diretrizes legais que compreendem a formação docente como elemento estruturante da Educação Inclusiva e compromete a efetivação de práticas educacionais alinhadas às necessidades dos estudantes.

Dessa forma, a análise dos editais de 2022 e 2024 evidencia um descompasso entre o que é previsto no plano normativo e o que se materializa nas práticas institucionais de contratação. Ainda que a prova de títulos represente um avanço pontual no reconhecimento da formação, ela não é suficiente para garantir que os profissionais que ingressam na rede pública possuam qualificação compatível com as responsabilidades pedagógicas que lhes são atribuídas, reforçando a necessidade de revisão dos critérios de seleção à luz das políticas públicas de Educação Inclusiva.

5.2 A materialização da política inclusiva nos editais: análise documental dos cargos de apoio educacional

A fim de compreender como se materializam, no âmbito das políticas públicas municipais, as diretrizes voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, realizou-se a análise documental de editais de seleção pública para o cargo de

Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), publicados pelo Município do Recife nos anos de 2022 e 2024. Esses documentos foram selecionados por se configurarem como instrumentos oficiais que regulamentam o ingresso, as atribuições e os critérios de formação exigidos para profissionais que atuam diretamente com estudantes público-alvo da Educação Especial.

No que se refere à formação exigida, ambos os editais estabelecem como requisito mínimo a conclusão do ensino médio, não sendo demandada formação específica na área da Educação, da Educação Especial ou em campos correlatos. Conforme explicitado no edital de 2022, exige-se apenas a apresentação de “Certificado e/ou Histórico Escolar do Ensino Médio completo, devidamente reconhecidos pelo Ministério da Educação”, evidente no tópico ‘‘j’’ da subseção 2.1 do edital figura 1 subsequente:

2. REQUISITOS PARA CONTRATAÇÃO

2.1. Para a contratação, o candidato deverá satisfazer às seguintes condições:

- a) ser brasileiro ou gozar das prerrogativas previstas no art. 12 da Constituição Federal;
- b) ter idade mínima de 18 (dezoito) anos;
- c) estar em dia com as obrigações eleitorais;
- d) estar quite com o serviço militar, quando do sexo masculino;
- e) estar apto física e mentalmente para o exercício das atribuições da função;
- f) não acumular funções, empregos ou cargo público, em qualquer esfera de Governo ou em qualquer Poder, salvo nos casos constitucionalmente permitidos;
- g) não estar cumprindo o prazo de interstício determinado pela Lei 18.122/2015, em seu art. 10, no ato da contratação, respeitado ainda o teor do subitem 17.1;
- h) não registrar antecedentes criminais e se encontrar no pleno exercício de seus direitos civis e políticos;
- i) ser aprovado na Seleção Pública Simplificada;
- j) apresentar Certificado e/ou Histórico Escolar do Ensino Médio completo, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, comprovado por meio de apresentação de original e cópia do respectivo documento.

Figura 1 – Exigência de escolaridade mínima para o cargo de AADEE (Recife, 2022).

Tal exigência é mantida no edital mais recente, publicado em 2024, especificamente no ANEXO II, indicando a permanência do mesmo critério formativo ao longo dos anos, explícito na figura 2:

**SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GESTÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL (SEPLAGTD)
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEDUC)**

ANEXO II – DOS REQUISITOS E ATRIBUIÇÕES AO CARGO

**EDITAL DE ABERTURA Nº 002/2024, PARA O CARGO DE AGENTE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR ESPECIAL - AADEE
CARGO 201: AGENTE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR ESPECIAL - AADEE**

Requisitos: Ensino Médio Completo e habilitação no exame psicotécnico que ateste a capacidade psicológica para o exercício das funções do cargo.

Figura 2 – Requisitos para o cargo de AADEE (Recife, 2024)

Em contrapartida, as atribuições descritas para o cargo revelam um elevado grau de complexidade e responsabilidade. Entre as funções previstas, destacam-se o acompanhamento contínuo do estudante com deficiência no ambiente escolar, o auxílio em atividades de higiene pessoal, mobilidade, alimentação e permanência

Atribuições do cargo: Realizar a recepção do/a aluno/a com deficiência na escola; acompanhá-lo/a até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo/a até o portão da escola; auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal durante o período em que o/a aluno/a com deficiência permanecer na escola, inclusive nas atividades extracurriculares e dias de reposição de aulas; utilizar luvas descartáveis nos casos exigidos por Lei e descartá-las após o uso, em local adequado, obedecidas, quanto ao descarte, as normas específicas deste tipo de resíduo sólido; acompanhar o/a aluno/a com deficiência no horário do intervalo, até o local apropriado para mastigação e/ou deglutição, realizando a higiene necessária e encaminhando-o/a, a seguir, à sala de aula; dar assistência nas questões de mobilidade ao/a aluno/a com incapacidade deambulatória total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive no tocante à transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; cuidar quanto ao posicionamento adequado às condições do/a aluno/a com deficiência nas carteiras escolares e auxiliá-los nas atividades desenvolvidas na escola, bem como nas extracurriculares, conferindo-lhes apoio à realização das tarefas que couberem ao discente com deficiência; permanecer durante o período de aula do/a aluno/a com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o/a aluno/a com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares; auxiliar e acompanhar o/a aluno/a com deficiência com Transtorno Global de Desenvolvimento - TGD para que este/a se organize e participe efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola, possibilitando sua plena integração ao respectivo grupo-classe; comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do/a aluno/a com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene; zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene do/a aluno/a com deficiência; adotar medidas preventivas e propiciar as condições adequadas para evitar-se risco à saúde e ao bem estar do/a aluno/a com deficiência; reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa no âmbito escolar tais como: socorro médico, maus tratos, entre outros, que deverão seguir os procedimentos já previstos e realizados na Unidade Educacional; preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e ocorrências diárias para o acompanhamento do/a aluno/a com deficiência; arquivar o Relatório de Rotina Diária no prontuário do/a aluno/a com deficiência atendido/a; auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do aluno com deficiência, levando ao conhecimento da direção da Unidade Escolar quaisquer fatos ou fatores externos ou internos à Unidade Escolar que possam interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável dos referidos. Além das atribuições descritas no Anexo III da Lei Municipal nº 18.509/2018, também se aplicam ao cargo de AADEE as disposições estabelecidas no Decreto Municipal nº 36.309/2023.

em sala de aula, bem como o apoio durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, manifestas, também no ANEXO II, no edital mais recente supracitado, de igual modo no edital nº 011/2022, especificamente no ANEXO IV, exemplificado nas figuras 3 e 4, respectivamente:

Figura 3 - Descrição das atribuições do cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (Recife, 2024)

Figura 4 - Descrição das atribuições do cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (Recife, 2022)

As atribuições descritas nos editais envolvem o acompanhamento cotidiano dos estudantes, o apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, a mediação

ANEXO IV DESCRIÇÃO SINTÉTICA DAS ATRIBUIÇÕES DAS FUNÇÕES

Considerando o disposto na Lei Municipal nº 18.509, de 23 de julho de 2018, que institui o Plano de Cargos, Carreira, Desenvolvimento e Vencimentos - PCCDV do Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério - GOAM da Rede de Ensino Público da Prefeitura da Cidade do Recife, em seus Anexos I e III, tem-se:

I. AGENTE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR ESPECIAL (AADEE):

- a) realizar a recepção do/a aluno/a com deficiência na escola; acompanhá-lo/a até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo/a até o portão da escola;
- b) auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal durante o período em que o/a aluno/a com deficiência permanecer na escola, inclusive nas atividades extracurriculares e dias de reposição de aulas;
- c) em caso de acidente, moléstia ou evento que indique a necessidade de atendimento médico, providenciar o imediato chamamento de socorro especializado, adotando as rotinas gerais de primeiros socorros recomendadas pelas autoridades de saúde, comunicando o fato à direção da Unidade de Escolar;
- d) utilizar luvas descartáveis nos casos exigidos por lei e descartá-las após o uso, em local adequado, obedecidas, quanto ao descarte, as normas específicas desse tipo de resíduo sólido;
- e) acompanhar o/a aluno/a com deficiência, no horário do intervalo, até o local apropriado para mastigação e/ou deglutição, realizando a higiene necessária e encaminhando-o/a, a seguir, à sala de aula;
- f) dar assistência nas questões de mobilidade ao/a aluno/a com incapacidade deambulatória total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive no tocante à transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; cuidar quanto ao posicionamento adequado às condições do/a aluno/a com deficiência nas carteiras escolares e auxiliá-lo/a nas atividades desenvolvidas na escola, bem como nas extracurriculares, conferindo-lhe apoio na realização das tarefas que couberem ao discente com deficiência;
- g) permanecer durante o período de aula do/a aluno/a com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o/a aluno/a com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares;
- h) auxiliar e acompanhar o/a aluno/a com deficiência com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), para que este/a se organize e participe efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola, possibilitando sua plena integração ao respectivo grupo-classe;
- i) comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para a higiene do/a aluno/a com deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene;
- j) zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene do/a aluno/a com deficiência;
- k) adotar medidas preventivas e propiciar as condições adequadas para evitar-se risco à saúde e ao bem estar do/a aluno/a com deficiência;
- l) reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa no âmbito escolar, tais como socorro médico, maus tratos, entre outras, que deverão seguir os procedimentos já previstos e realizados na Unidade Educacional;
- m) preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e as ocorrências diárias para o acompanhamento do/a aluno/a com deficiência;
- n) arquivar o Relatório de Rotina Diária no prontuário do/a aluno/a com deficiência atendido/a;
- o) auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do/a aluno/a com deficiência, levando ao conhecimento da direção da Unidade Escolar quaisquer fatos ou fatores externos ou internos à Unidade Escolar que possam interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável do/a referido/a aluno/a.

nas interações escolares e o auxílio em situações que exigem sensibilidade pedagógica e compreensão das especificidades do público atendido. Essas funções demandam conhecimentos que extrapolam a escolaridade mínima exigida, reforçando a incongruência entre o nível de formação requerido para o ingresso e a complexidade das responsabilidades atribuídas ao profissional.

Essa incongruência torna-se ainda mais evidente quando se considera que a legislação educacional inclusiva, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146/2015, compreende a formação dos profissionais da educação como condição fundamental para a eliminação de barreiras e para a efetivação do direito à aprendizagem. Desse modo, a exigência restrita ao ensino médio, tal como prevista nos editais, materializa uma concepção de formação desalinhada aos princípios normativos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil.

Além disso, a análise do conteúdo programático cobrado nos processos seletivos evidencia a ausência de uma formação avaliativa voltada às especificidades da Educação Especial. Os editais priorizam conteúdos como Língua Portuguesa, Raciocínio Lógico e legislação geral, sem formação ou aprofundamento em práticas pedagógicas inclusivas ou em fundamentos da Educação Especial de forma clara, exposto nas figuras 5 e 6, retiradas dos editais em voga:

PROVAS	CONTEÚDO	Nº DE QUESTÕES	PESO	TOTAL DE PONTOS	PERFIL MÍNIMO DE APROVAÇÃO	CARÁTER
Provas escritas objetivas – ADI e AADEE	Língua Portuguesa	15	02	30	50% do total de pontos	Eliminatório e Classificatório
	Raciocínio Lógico	10	02	20		
	Conhecimentos Específicos	25	02	50		
Exame Psicotécnico – Exclusivo para AADEE	-	-	-	-	-	Eliminatório e Classificatório
Prova de Títulos – ADI e AADEE	-	-	-	-	-	Classificatório

Figura 5 – Tabela de conteúdos programáticos para a prova do cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (Recife, 202

NÍVEL MÉDIO								
CARGO	FASE	TIPO DE PROVA	ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE QUESTÕES	VALOR POR QUESTÃO (PONTOS)	VALOR TOTAL (PONTOS)	CARÁTER	
Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial – AADEE	1ª	Objetiva	Língua Portuguesa	15	1	15	Eliminatório e Classificatório	
			Raciocínio Lógico e Matemático	10	1	10		
			Legislação Municipal	5	1	5		
			Conhecimentos Específicos	20	2	40		
	TOTAL DE QUESTÕES E PONTOS				50	-----	70	-----
	1ª	Discursiva	De acordo com o item 13	1	-----	30	Eliminatório e Classificatório	
	2ª	Títulos	De acordo com o item 14	-----	-----	10	Classificatório	
	3ª	Psicotécnico	De acordo com o item 15	-----	-----	-----	Eliminatório	
	TOTAL MÁXIMO DE PONTOS				-----	-----		

Figura 6 – Tabela de conteúdos programáticos para a prova do cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (Recife, 2024)

Paralelamente, os editais preveem a realização de prova de títulos, aspecto que, à primeira vista, poderia sinalizar uma tentativa de valorização da qualificação profissional; contudo, ao analisar a estrutura desse instrumento, observa-se que a prova de títulos possui caráter exclusivamente classificatório, não se configurando como requisito eliminatório ou condição indispensável para o exercício do cargo. Notório nas figuras 7 e 8, retiradas dos editais de 2022 e 2024, respectivamente:

QUADRO DE ATRIBUIÇÃO DE PONTOS PARA A PROVA DE TÍTULOS	PONTUAÇÃO UNITÁRIA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
a) Diploma de Graduação em Licenciatura Plena, reconhecido pelo Ministério da Educação. Também serão aceitos certificado ou declaração de conclusão de curso de Graduação em Licenciatura Plena, desde que acompanhado de histórico escolar.	10,00	10,00
b) Certificado de conclusão de Curso de Magistério em Ensino Médio, modalidade normal.	5,00	5,00
TOTAL MÁXIMO DE PONTOS		15,00

Figura 7 – Quadro de atribuição de pontos para provas de títulos (Recife, 2022)

PROVA DE TÍTULOS			
ITEM	TÍTULOS	PONTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA
1	Diploma de Magistério em ensino médio, modalidade normal.	2,40	2,40
2	Diploma de curso de Graduação na área da Educação. Também será aceito certificado/declaração de conclusão de curso de Graduação, desde que acompanhado de histórico escolar.	1,60	1,60
3	Certificado de conclusão de curso de pós-graduação em nível de especialização, com carga horária mínima de 360 h/a na área da educação. Também será aceita a declaração de conclusão de pós-graduação em nível de especialização, desde que acompanhada de histórico escolar.	0,60	1,20
4	Exercício de atividade autônoma e(ou) profissional na Administração Pública ou na iniciativa privada na área relacionada ao cargo a que concorre, observado o subitem 14.19.8 deste edital.	0,60 p/ano completo, sem sobreposição de tempo (concomitância)	4,80
TOTAL MÁXIMO DE PONTOS			10,00

Figura 8 - Quadro de atribuição de pontos para provas de títulos (Recife,2024)

A apresentação de certificados, cursos ou experiências na área educacional contribui apenas para a pontuação final do candidato, sem impedir sua aprovação ou posse na ausência desses títulos. Tal configuração evidencia que a formação específica é tratada como um elemento acessório no processo seletivo, funcionando como um diferencial competitivo e não como um critério mínimo de qualificação profissional.

Essa lógica reforça a problematização central deste trabalho, ao demonstrar que, mesmo quando a formação é formalmente mencionada nos editais, ela ocupa um lugar secundário no processo de seleção. A prova de títulos, nesse contexto, não assegura que os profissionais aprovados possuam conhecimentos pedagógicos ou formação compatível com a atuação em contextos educacionais inclusivos, limitando-se a operar como um mecanismo classificatório de ranqueamento entre os candidatos.

Ademais, ao não estabelecer exigências formativas vinculadas à Educação Inclusiva como critério de ingresso, os editais acabam por transferir para o próprio profissional ou para o espaço escolar a responsabilidade pela construção dos saberes necessários ao exercício da função. Tal deslocamento contraria as diretrizes legais que atribuem ao poder público o dever de garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, comprometendo a efetividade das políticas inclusivas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise documental dos editais confirma que o descompasso identificado no plano normativo se materializa de maneira objetiva nos instrumentos de contratação. A exigência mínima de escolaridade, aliada ao caráter meramente classificatório da prova de títulos, evidencia que a formação profissional permanece em segundo plano, o que fragiliza a implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva e reforça a necessidade de revisão dos critérios de seleção à luz das diretrizes legais vigentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a Educação Inclusiva, embora amplamente assegurada no plano legal, ainda enfrenta desafios significativos no que se refere à sua materialização no cotidiano das políticas educacionais. As legislações analisadas evidenciam avanços importantes ao reconhecer a formação dos profissionais da educação como elemento fundamental para a garantia do direito à aprendizagem em contextos inclusivos.

Entretanto, ao confrontar essas diretrizes normativas com os critérios estabelecidos nos processos seletivos públicos examinados, constatou-se a existência de um descompasso entre o que é defendido no campo legal e o que é efetivamente exigido para o ingresso nos cargos voltados ao acompanhamento educacional de estudantes neurodivergentes. A exigência de escolaridade mínima em nível médio, aliada ao caráter complementar da prova de títulos, revela que a formação específica ainda não ocupa lugar central nas políticas de contratação.

Nesse sentido, o estudo evidencia que a formação profissional, embora reconhecida como eixo estruturante da Educação Inclusiva, permanece, em muitos casos, subordinada a uma lógica administrativa que não considera a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar. Tal contradição compromete a efetivação das políticas inclusivas e reforça a necessidade de maior articulação entre legislação, formação docente e práticas institucionais.

Espera-se que as análises apresentadas contribuam para o aprofundamento das discussões sobre a formação dos profissionais da educação e para a reflexão crítica

acerca dos critérios adotados nos processos seletivos públicos, de modo a favorecer a construção de políticas mais coerentes com os princípios da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2025

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 10 de outubro de 2025

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, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 11 de outubro de 2025

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 11 de outubro de 2025

DOMINGUES, Taciano Luiz Coimbra; DOMINGUES, Mariana Rosa Cavalli. **Educação especial: historicidade e legislação**. Lins: 2009. Acesso em 15 de outubro de 2025

Gonçalves de Freitas, L., Fukuda, C. C., Silva, C. C. de F., & Francisco Neto, G. (2024). **Práticas pedagógicas na educação inclusiva: revisão sistemática**. *Comunicações*, 28(1), 31–47. Disponível em: <<https://doi.org/10.15599/2238-121X/comunicacoes.v28n1p31-47>> Acesso em 18 de outubro de 2025

Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. de S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, 32(1). Recuperado de <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>> Acesso em 07 de outubro de 2025

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. Acesso em 15 de Janeiro de 2026

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Acesso em 02 de novembro de 2025

RECIFE. Secretaria de Educação; Secretaria de Planejamento, Gestão e Transformação Digital. **Edital nº 011/2022**: Seleção Pública Simplificada para os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial. Diário Oficial do Recife, Recife, 29 mar. 2022. Acesso em 25 de outubro de 2025

RECIFE. Secretaria de Planejamento, Gestão e Transformação Digital; Secretaria de Educação. **Edital de Abertura do Concurso Público nº 002/2024** para o cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial. Diário Oficial do Recife, Recife, 10 dez. 2024. Acesso em 25 de outubro de 2025