

O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

THE SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL IN INCLUSIVE EDUCATION – TRAINING, PRACTICE, AND CHALLENGES IN ENSURING THE RIGHT TO LEARNING WITHIN THE NATIONAL POLICY ON INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

EL PROFESIONAL DE APOYO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA – FORMACIÓN, ACTUACIÓN Y DESAFÍOS EN LA EFECTIVIZACIÓN DEL DERECHO AL APRENDIZAJE EN LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA

Lucas Teixeira Dezem¹, Douglas Luiz de Oliveira Moura², Waldyr Barcellos Júnior³, Wagner Roberto Batista⁴, Rennan Alberto dos Santos Barroso⁵, Edinéia de Sena Silva Lopes⁶, Francisco Helson do Carmo Alcântara⁷, Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro⁸, Camila Fagundes Machado⁹, Margit Regina Herrmann Ruela¹⁰, José Haroldo Evaristo Cavalcante¹¹, Eduardo Digiácomo¹², Marcus Vinicius Ramos Moura¹³, Francisca Gecielma de Oliveira Torres¹⁴, Airton Martins de Andrade¹⁵

¹ Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania, Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: lucastd19@hotmail.com

² Doutorando em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

³ Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense (UFF), Miracema, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

⁴ Doutor em Agronomia – Energia na Agricultura, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: wagner.batista@uftm.edu.br

⁵ Mestre em Educação Inclusiva, Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Balsas, Maranhão, Brasil. E-mail: rennan_barroso@hotmail.com

⁶ Mestra em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Igarapé-Miri, Pará, Brasil. E-mail: isadoraeduda0109@gmail.com

⁷ Mestre em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Colinas, Maranhão, Brasil. E-mail: carmo.helson@gmail.com

⁸ Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elizianetainalr@gmail.com

⁹ Doutora em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cmachaddo2@gmail.com

¹⁰ Mestra em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil. E-mail: ruelamargit@gmail.com

¹¹ Mestrando em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Lago da Pedra, Maranhão, Brasil. E-mail: joseharoldoe.cavalcante.uma.t5@gmail.com

¹² Mestre em Ciência Jurídica, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: digiacomoadvogado@gmail.com

¹³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: mramosmoura@gmail.com

¹⁴ Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Faculdade Maciço de Baturité (FMB), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: gecinhamanoel@gmail.com

¹⁵ Especialista em Administração de Banco de Dados, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Ibiá, Minas Gerais, Brasil. E-mail: airtonnmartins@hotmail.com

DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4196

Recibido: 05/12/2025 | Aceptado: 23/12/2025 | Publicación en línea: 09/01/2026.

RESUMO

No contexto da ampliação das políticas de educação inclusiva no Brasil e da consolidação da educação especial na perspectiva inclusiva como direito, a figura do profissional de apoio escolar tem adquirido centralidade no cotidiano das redes de ensino. Previsto em marcos normativos recentes, especialmente na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), esse profissional emerge como elemento estratégico para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum. Diante desse cenário, o objeto deste artigo consiste na análise da formação, da atuação e dos desafios enfrentados pelo profissional de apoio escolar na efetivação do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, à luz da política nacional de educação especial inclusiva. Parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: Como a concepção, a formação e a atuação do profissional de apoio escolar são definidas e orientadas no âmbito da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), e quais desafios, tensões e possibilidades emergem desse marco normativo para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum? Teoricamente, foram utilizados os trabalhos de Attwood (2008), Ainscow (1999), Angelo e Cross (1993), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006; 2012), Ball (1994; 2008), Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007), Davis (1995; 2017), Dufresne *et al.* (2013), Florian (2013), Florian e Hegarty (2004), Frith (2013), Garland-Thomson (1997; 2009), Grandin (2006), Kapp (2020), Mantoan (2003; 2010), Mantoan *et al.* (2006; 2010), Milton e Ryan (2022), Mitchell e Snyder (2014), Mitchell, Antebi e Snyder (2019), Murray (2008; 2012), Reid (2005; 2006), Shakespeare (2013; 2018), Shaywitz (2005), Silberman (2015), Singer (2017), Snyder e Mitchell (2006), Walker (2021), Waltz (2013), entre outros. A Pesquisa é qualitativa (Minayo, 2008), descritiva e bibliográfica (Gil, 2007) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os resultados indicam que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reconhece o profissional de apoio escolar como elemento estruturante para a garantia do direito à aprendizagem, mas ainda apresenta lacunas quanto à definição clara de suas atribuições e à regulamentação de sua formação. A pesquisa evidenciou fragilidades formativas, precarização das condições de trabalho e tensões na articulação com o professor regente, o que favorece práticas individualizadas e, por vezes, substitutivas. Ao mesmo tempo, identificaram-se possibilidades de resignificação da função quando inserida em uma lógica pedagógica coletiva, articulada ao projeto político-pedagógico da escola. Assim, a efetividade da inclusão depende menos da presença isolada desse profissional e mais de políticas integradas de formação, acompanhamento e valorização institucional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Profissional de Apoio Escolar. Direito à Aprendizagem. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

ABSTRACT

In the context of the expansion of inclusive education policies in Brazil and the consolidation of special education from an inclusive perspective as a right, the figure of the school support professional has gained centrality in the daily life of education systems. Foreseen in recent

normative frameworks, especially in the National Policy on Inclusive Special Education (PNEEI), this professional emerges as a strategic element for ensuring access, participation, and learning of students who are the target population of special education in mainstream schooling. In this scenario, the objective of this article is to analyze the training, practice, and challenges faced by the school support professional in ensuring the right to learning of students with disabilities, autism spectrum disorders, and high abilities/giftedness, in light of the National Policy on Inclusive Special Education. The study is guided by the following research question: How are the conception, training, and practice of the school support professional defined and guided within the scope of the National Policy on Inclusive Special Education (PNEEI), and what challenges, tensions, and possibilities emerge from this normative framework for the effective realization of the right to learning of students who are the target population of special education in mainstream schools? Theoretically, the study draws on the works of Attwood (2008), Ainscow (1999), Angelo and Cross (1993), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006; 2012), Ball (1994; 2008), Black-Hawkins, Florian and Rouse (2007), Davis (1995; 2017), Dufresne *et al.* (2013), Florian (2013), Florian and Hegarty (2004), Frith (2013), Garland-Thomson (1997; 2009), Grandin (2006), Kapp (2020), Mantoan (2003; 2010), Mantoan *et al.* (2006; 2010), Milton and Ryan (2022), Mitchell and Snyder (2014), Mitchell, Antebi and Snyder (2019), Murray (2008; 2012), Reid (2005; 2006), Shakespeare (2013; 2018), Shaywitz (2005), Silberman (2015), Singer (2017), Snyder and Mitchell (2006), Walker (2021), Waltz (2013), among others. The research is qualitative (Minayo, 2008), descriptive and bibliographic (Gil, 2007), with a comprehensive analytical approach (Weber, 1949). The results indicate that the National Policy on Inclusive Special Education recognizes the school support professional as a structuring element for ensuring the right to learning, but still presents gaps regarding the clear definition of their duties and the regulation of their training. The study identified weaknesses in training, precarious working conditions, and tensions in articulation with the classroom teacher, which favor individualized and, at times, substitutive practices. At the same time, possibilities for re-signifying this role were identified when it is embedded in a collective pedagogical logic articulated with the school's political-pedagogical project. Thus, the effectiveness of inclusion depends less on the isolated presence of this professional and more on integrated policies of training, monitoring, and institutional recognition.

Keywords: Inclusive Education. School Support Professional. Right to Learning. National Policy on Inclusive Special Education.

RESUMEN

En el contexto de la ampliación de las políticas de educación inclusiva en Brasil y de la consolidación de la educación especial desde la perspectiva inclusiva como un derecho, la figura del profesional de apoyo escolar ha adquirido centralidad en la vida cotidiana de los sistemas educativos. Previsto en marcos normativos recientes, especialmente en la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva (PNEEI), este profesional emerge como un elemento estratégico para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes que constituyen el público objetivo de la educación especial en la escuela común. En este escenario, el objetivo de este artículo consiste en analizar la formación, la actuación y los desafíos enfrentados por el profesional de apoyo escolar en la efectivización del derecho al aprendizaje de estudiantes con discapacidad, trastornos del espectro autista y altas capacidades/superdotación, a la luz de la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva. El estudio parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se definen y orientan la concepción, la formación y la actuación del

profesional de apoyo escolar en el ámbito de la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva (PNEEI), y qué desafíos, tensiones y posibilidades emergen de este marco normativo para la efectivización del derecho al aprendizaje de los estudiantes público objetivo de la educación especial en la escuela común? Teóricamente, se utilizaron los trabajos de Attwood (2008), Ainscow (1999), Angelo y Cross (1993), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006; 2012), Ball (1994; 2008), Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007), Davis (1995; 2017), Dufresne *et al.* (2013), Florian (2013), Florian y Hegarty (2004), Frith (2013), Garland-Thomson (1997; 2009), Grandin (2006), Kapp (2020), Mantoan (2003; 2010), Mantoan *et al.* (2006; 2010), Milton y Ryan (2022), Mitchell y Snyder (2014), Mitchell, Antebi y Snyder (2019), Murray (2008; 2012), Reid (2005; 2006), Shakespeare (2013; 2018), Shaywitz (2005), Silberman (2015), Singer (2017), Snyder y Mitchell (2006), Walker (2021), Waltz (2013), entre otros. La investigación es cualitativa (Minayo, 2008), descriptiva y bibliográfica (Gil, 2007), con un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los resultados indican que la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva reconoce al profesional de apoyo escolar como un elemento estructurante para la garantía del derecho al aprendizaje, pero aún presenta lagunas en cuanto a la definición clara de sus atribuciones y a la regulación de su formación. La investigación evidenció fragilidades formativas, precarización de las condiciones de trabajo y tensiones en la articulación con el docente titular, lo que favorece prácticas individualizadas y, en algunos casos, sustitutivas. Al mismo tiempo, se identificaron posibilidades de resignificación de la función cuando se inserta en una lógica pedagógica colectiva, articulada al proyecto político-pedagógico de la escuela. De este modo, la efectividad de la inclusión depende menos de la presencia aislada de este profesional y más de políticas integradas de formación, acompañamiento y valorización institucional.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Profesional de Apoyo Escolar. Derecho al Aprendizaje. Política Nacional de Educación Especial Inclusiva.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM

De modo geral, e ainda que de forma desigual, a educação inclusiva no Brasil vem sendo construída historicamente a partir de tensões permanentes entre projetos políticos distintos de escolarização, isto é, entre perspectivas que ora reafirmam a segregação como resposta às diferenças, ora reconhecem a diversidade humana como fundamento ético, pedagógico e constitucional do direito à educação. Nesse percurso, não se pode ignorar que a ampliação do acesso de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação à escola comum exigiu, progressivamente, a reorganização dos

sistemas de ensino, do trabalho docente e das práticas pedagógicas, bem como a emergência de novas funções no interior da escola. É nesse cenário que o profissional de apoio escolar passa a ocupar um lugar estratégico, constituindo-se, em muitos contextos, como verdadeiro sustentáculo cotidiano da política de inclusão, embora marcado por indefinições normativas e institucionais. Como se vê, a ausência histórica de uma regulamentação clara e nacionalmente unificada contribuiu para que esse profissional fosse denominado de múltiplas formas nos municípios brasileiros – auxiliar de apoio, cuidador, mediador, monitor, estagiário da inclusão –, muitas delas, inclusive, em contradição com os próprios princípios da política inclusiva, ao precarizar vínculos e reduzir a complexidade pedagógica da função. Nesse sentido, vale destacar que a inclusão, longe de ser apenas uma diretriz normativa, constitui um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual diferentes concepções de deficiência e de educação se confrontam. Como afirma Mantoan, ao discutir os fundamentos da escola inclusiva, “[...] a inclusão escolar implica uma ruptura com a lógica da adaptação do aluno à escola, exigindo que a escola se transforme para acolher a diversidade humana” (2010, p. 23). Do mesmo modo, a literatura dos estudos críticos da deficiência chama atenção para o risco de se produzir respostas institucionais que, sob o discurso da inclusão, apenas reinscrevem práticas excludentes; conforme alertam Snyder e Mitchell (2006), “[...] a deficiência é frequentemente mobilizada como justificativa para a criação de dispositivos que parecem incluir, mas que, na prática, reforçam formas sutis de segregação” (p. 7). Assim sendo, compreender a emergência e a centralidade do profissional de apoio escolar exige situá-lo nesse campo histórico e político mais amplo, no qual a inclusão é, simultaneamente, conquista de direitos e terreno de conflitos.

[...] a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, exigindo mudanças profundas na organização da escola, na cultura institucional e nas práticas pedagógicas. Não se trata simplesmente de colocar alunos diferentes em estruturas já existentes, mas de repensar essas estruturas de modo que respondam à diversidade de todos os estudantes. Quando a escola falha nesse movimento, corre-se o risco de criar novos papéis e dispositivos que aparentam apoiar a inclusão, mas que acabam por isolar ainda mais aqueles que deveriam ser incluídos (Ainscow, 1999, p. 3).

Ao longo do século XX, e especialmente no contexto brasileiro, a educação especial foi historicamente organizada a partir de um modelo segregador, no qual estudantes com deficiência eram direcionados a instituições, classes ou serviços paralelos, sob a justificativa de que necessitariam de atendimentos “especiais” fora da escola comum. Esse arranjo, embora tenha ampliado o acesso à escolarização em determinados períodos, consolidou uma lógica de

separação que naturalizou a exclusão e produziu hierarquias entre corpos, inteligências e modos de aprender. Com o avanço dos debates internacionais e a incorporação progressiva do paradigma da inclusão¹⁶, passou-se a questionar, de forma mais incisiva, não apenas onde os estudantes deveriam estar, mas, sobretudo, como a escola se organizava para responder à diversidade. Nesse deslocamento conceitual, a deficiência deixa de ser compreendida como um problema individual a ser corrigido e passa a ser entendida como resultado da interação entre sujeitos e barreiras institucionais, curriculares e atitudinais. Booth e Ainscow, ao analisarem experiências internacionais de inclusão, afirmam que “[...] a inclusão não diz respeito a colocar alguns alunos em estruturas existentes, mas a transformar essas estruturas para que respondam à diversidade dos estudantes” (1998, p. 3). Já a partir de uma leitura crítica dos processos de normalização, Davis (1995) chama atenção para o fato de que “[...] a educação moderna foi construída sobre a ideia de um corpo e de uma mente normais, e tudo o que escapa a esse padrão tende a ser tratado como desvio” (p. 29). Dito isso, a transição do “modelo segregador” para o “paradigma inclusivo” não ocorre de forma linear nem isenta de contradições; ao contrário, ela se materializa em práticas híbridas, nas quais antigas lógicas de separação coexistem com discursos de inclusão. É justamente nesse entrecruzamento que surgem funções como a do profissional de apoio escolar, muitas vezes acionadas para viabilizar a presença do estudante na escola comum, mas sem que, necessariamente, a estrutura escolar se transforme. Compreender esse percurso histórico permite evidenciar que a inclusão não se resume à matrícula, mas envolve disputas profundas sobre currículo, avaliação, trabalho docente e responsabilidades institucionais, o que recoloca, de maneira crítica, o lugar e o sentido do apoio escolar no cotidiano da escola.

Desse modo, à medida que o debate educacional avança, torna-se cada vez mais evidente que a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como uma política setorial ou como uma estratégia compensatória dirigida a determinados grupos, mas sim como um princípio

¹⁶ Com o avanço dos debates internacionais e a incorporação progressiva do paradigma da inclusão, a educação inclusiva passa a se consolidar como um compromisso ético, político e pedagógico orientado pelo reconhecimento da diversidade humana como princípio estruturante dos sistemas educacionais. A partir dos anos 1990, documentos internacionais passaram a tensionar modelos segregadores e integracionistas, defendendo a reorganização das escolas comuns para acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Nesse movimento, a inclusão deixa de ser compreendida como mera inserção de sujeitos “diferentes” em estruturas previamente dadas e passa a ser concebida como um processo de transformação institucional, curricular e pedagógica, no qual a escola se responsabiliza por eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. Tal perspectiva desloca o foco do déficit individual para as condições sociais, culturais e organizacionais que produzem exclusões, reafirmando a educação como direito humano fundamental e como responsabilidade coletiva dos sistemas de ensino. Ver: BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002; UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994; UNESCO. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO, 2005.

estruturante do direito à educação em sociedades democráticas. No caso brasileiro, esse entendimento se consolida progressivamente a partir da Constituição Federal de 1988, que afirma a educação como direito de todos e dever do Estado, inaugurando um marco ético-jurídico que desloca a deficiência do “campo da assistência” para o “campo dos direitos”. Esse movimento, contudo, não se limita à dimensão legal; ele exige, de forma complementar, uma reorientação pedagógica profunda, capaz de reconhecer a diversidade humana como valor constitutivo da experiência escolar. Nesse sentido, Paulo Freire já advertia que “[...] ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do educando”, sendo essa uma condição incontornável para qualquer prática educativa comprometida com a humanização (2014, p. 41). Ao mesmo tempo, o reconhecimento do direito à educação inclusiva implica compreender que a igualdade não se traduz em homogeneização, mas na garantia de condições diferenciadas para que todos aprendam, participem e permaneçam na escola comum. Como estabelece o próprio marco constitucional ao tratar do atendimento educacional especializado, “[...] o direito à educação deve ser assegurado sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 1988, p. 123). Logo, a consolidação da inclusão como princípio constitucional, ético e pedagógico impõe desafios concretos às redes de ensino, que passam a ser convocadas a reorganizar tempos, espaços, currículos e formas de apoio. É nesse ponto que o profissional de apoio escolar emerge como figura central, não como solução individualizada para dificuldades específicas, mas como parte de uma engrenagem institucional mais ampla, que deveria sustentar práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da escola. Contudo, quando esse princípio é esvaziado de seu sentido político e pedagógico, corre-se o risco de reduzir o direito à inclusão à mera presença física do estudante em sala de aula, deslocando para o profissional de apoio a responsabilidade que deveria ser coletiva e institucional. Nessa direção, compreender a educação inclusiva como direito implica questionar não apenas sua previsão legal, mas também as formas concretas pelas quais ela se materializa – ou se fragiliza – na prática escolar.

Mais recentemente, e em meio a intensos embates políticos, jurídicos e pedagógicos, a emergência da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) recoloca a educação inclusiva no centro da agenda pública, agora com impactos diretos e imediatos sobre o cotidiano das escolas brasileiras. Diferentemente de períodos anteriores, em que a inclusão operava, sobretudo, como diretriz orientadora, o novo marco normativo passa a incidir de maneira mais explícita sobre a organização dos sistemas de ensino, redefinindo responsabilidades institucionais, formas de atendimento e arranjos de apoio. Nesse contexto, o texto legal explicita

que a educação inclusiva deve ser ofertada de forma transversal, articulada ao ensino comum, garantindo recursos e serviços que apoiem a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Como estabelece o próprio decreto, “[...] a modalidade da educação especial será oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização” (Brasil, 2025, p. 1). Contudo, embora esse avanço normativo reforce o direito à escolarização inclusiva, ele também produz efeitos ambíguos no cotidiano escolar, sobretudo quando as redes de ensino respondem às novas exigências sem promover mudanças estruturais no currículo, na formação docente e na cultura institucional. É nesse cenário que o profissional de apoio escolar passa a ser acionado com ainda mais intensidade, muitas vezes como resposta imediata à pressão por inclusão, funcionando como elemento de mediação entre o texto da política e a prática concreta da escola¹⁷. Ao analisar reformas educacionais contemporâneas, Ball chama atenção para o fato de que “[...] as políticas produzem efeitos não apenas pelo que dizem, mas pelo modo como são traduzidas, reinterpretadas e vividas nas instituições” (2008, p. 19). A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, embora reforce princípios históricos da inclusão, também inaugura novos desafios, na medida em que sua implementação tende a recair, de forma desigual, sobre sujeitos específicos da escola, em especial o profissional de apoio. Compreender os impactos dessa política exige olhar para além do texto legal, interrogando como ela se materializa nas práticas, nos arranjos institucionais e nas relações de trabalho que atravessam o cotidiano escolar.

¹⁷ O profissional de apoio escolar tem se configurado, no cotidiano das redes de ensino, como um elemento de mediação fundamental entre o texto normativo das políticas de educação inclusiva e a prática concreta da escola, operando na tradução cotidiana de princípios legais em ações pedagógicas e de cuidado junto aos estudantes público-alvo da educação especial. De modo positivo, sua presença pode favorecer o acesso, a participação e a permanência dos estudantes na escola comum, contribuindo para a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, além de apoiar a organização do trabalho docente em contextos marcados por turmas numerosas e escassez de recursos especializados. Contudo, essa mediação também revela limites e contradições: a ausência de uma regulamentação nacional clara sobre formação, atribuições e vínculos de trabalho frequentemente resulta em práticas ambíguas, sobreposição de funções, precarização laboral e risco de substituição indevida do papel pedagógico do professor. Em alguns contextos, o profissional de apoio acaba sendo responsabilizado isoladamente pelo processo de inclusão, o que pode reforçar lógicas de dependência, medicalização e segmentação do trabalho escolar, esvaziando o caráter coletivo e institucional da política inclusiva. Assim, embora desempenhe um papel estratégico na efetivação do direito à educação, sua atuação evidencia tanto as potencialidades quanto as fragilidades da implementação das políticas inclusivas no plano da escola real. Ver: BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011; BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015; BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008; FLORIAN, Lani. Preparing teachers to work in inclusive classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland’s inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks, v. 63, n. 4, p. 275-285, 2012.

[...] as políticas de educação inclusiva somente produzem efeitos reais quando deixam de ser compreendidas como prescrições externas e passam a ser incorporadas às rotinas, às decisões pedagógicas e às relações institucionais da escola. Quando isso não ocorre, tende-se a criar soluções imediatistas, focalizadas em sujeitos específicos, como profissionais de apoio ou serviços paralelos, sem que haja uma revisão mais profunda do currículo, das práticas de ensino e da responsabilidade coletiva pela aprendizagem. Nessas condições, a inclusão corre o risco de se transformar em um conjunto de arranjos administrativos que aliviam tensões momentâneas, mas não alteram a lógica estrutural da exclusão (Mantoan *et al.*, 2010, p. 67).

Sem sombra de dúvidas, nesse contexto de intensificação das políticas inclusivas, torna-se cada vez mais visível a centralidade assumida pelo profissional de apoio escolar no cenário contemporâneo da educação básica, tanto nas redes públicas quanto privadas. Não apenas porque sua presença se amplia numericamente, mas, sobretudo, porque sobre ele passam a recair expectativas múltiplas, muitas vezes contraditórias, relacionadas à garantia da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum. Em muitas escolas, é esse profissional que acompanha o estudante ao longo de toda a jornada escolar, que media relações, organiza rotinas, auxilia na comunicação e, por vezes, sustenta o próprio funcionamento da inclusão no cotidiano da sala de aula. Como observa Lani Florian, ao discutir os desafios da inclusão nas escolas comuns, “[...] a inclusão frequentemente se concretiza por meio de arranjos locais, sustentados mais pelo esforço de indivíduos do que por transformações sistêmicas” (2013, p. 15). A partir do exposto, embora o discurso oficial reforce a responsabilidade institucional pela inclusão, na prática, o profissional de apoio escolar acaba se tornando o elo mais visível – e mais vulnerável – entre a política e o estudante. Ao mesmo tempo, essa centralidade revela um paradoxo importante: quanto mais a função se torna indispensável para viabilizar a presença do aluno na escola comum, mais se evidencia a fragilidade das condições estruturais oferecidas pelas redes de ensino. Logo, convém observar que, ao analisar a inclusão escolar no Brasil, Mantoan (2003) destaca que “[...] quando a escola delega a inclusão a um único profissional, ela abdica de sua responsabilidade pedagógica coletiva” (p. 47). Em decorrência disso, a centralidade do profissional de apoio não pode ser lida apenas como sinal de avanço, mas também como indicador das limitações institucionais que atravessam a implementação da política inclusiva. Em outras palavras, a valorização crescente dessa função convive com processos de precarização, invisibilização pedagógica e sobrecarga de atribuições, o que exige uma análise crítica sobre seu papel real, seus limites e suas possibilidades no interior da escola comum.

Nos últimos anos, e de forma particularmente intensa após a ampliação dos marcos normativos da educação inclusiva, observa-se uma expansão significativa da presença do profissional de apoio escolar nas redes públicas e privadas de ensino, ainda que essa ampliação ocorra de maneira profundamente desigual entre territórios, sistemas e instituições. Em muitos municípios, a criação dessa função responde à pressão por garantir matrícula e permanência de estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Em outros, contudo, ela surge como solução improvisada, desvinculada de políticas estruturantes de formação docente e reorganização pedagógica. Enquanto algumas redes investem em concursos públicos e vínculos mais estáveis, outras recorrem a contratos temporários, terceirizações ou mesmo a estagiários, o que fragiliza a função e compromete a continuidade do trabalho pedagógico. Como problematiza Stephen Ball, ao analisar os efeitos das políticas educacionais contemporâneas, “[...] a expansão de determinadas funções no interior das escolas frequentemente ocorre como resposta rápida a demandas políticas, sem que haja, necessariamente, um investimento equivalente em condições de trabalho e clareza de papéis” (1994, p. 12). Em caráter concomitante, essa presença crescente revela como a inclusão tem sido operacionalizada no cotidiano escolar: muitas vezes, ela se materializa mais pela adição de um novo profissional do que pela transformação das práticas coletivas da escola. Damian Milton chama atenção para o risco de se produzir respostas institucionais que individualizam a diferença, ao afirmar que “[...] quando o apoio se concentra excessivamente em um único profissional, corre-se o risco de reforçar a ideia de que a inclusão é uma questão individual, e não uma responsabilidade compartilhada” (2020, p. 34). Dessa forma, a ampliação quantitativa do profissional de apoio, embora represente um avanço no reconhecimento das necessidades educacionais dos estudantes, também evidencia limites importantes na forma como as redes têm compreendido e implementado a inclusão. Em verdade, a presença crescente desse profissional pode tanto sinalizar um compromisso com o direito à educação quanto mascarar a ausência de mudanças mais profundas no currículo, na avaliação e na cultura escolar, o que torna imprescindível analisar criticamente os sentidos atribuídos a essa função no contexto atual.

À medida que a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum se amplia, sobretudo nas últimas duas décadas, a função do profissional de apoio escolar passa a ser diretamente associada à viabilização concreta desse acesso, funcionando, em muitos contextos, como condição prática para que a inclusão aconteça. Em diversas redes, a presença desse profissional é exigida como requisito para a matrícula, o que revela, por um lado, o

reconhecimento das barreiras enfrentadas pelos estudantes e, por outro, a persistência de uma escola que ainda não se reorganizou plenamente para acolher a diversidade. A ampliação do acesso, embora represente uma conquista inegável do ponto de vista dos direitos, ocorre frequentemente acompanhada de arranjos que individualizam o suporte e deslocam o foco das transformações institucionais mais amplas. Garland-Thomson chama atenção para o modo como as instituições tendem a responder à diferença corporal e cognitiva, afirmando que “[...] os sistemas sociais frequentemente acomodam corpos considerados fora da norma por meio de adaptações pontuais, sem questionar as normas que produzem a exclusão” (1997, p. 42). Paralelamente, é importante reconhecer que a presença do profissional de apoio tem possibilitado, em muitos casos, que estudantes historicamente excluídos frequentem a escola comum, participem de atividades coletivas e estabeleçam vínculos sociais mais amplos. Contudo, quando essa função se torna o principal – ou único – recurso mobilizado para garantir o acesso, corre-se o risco de transformar a inclusão em uma experiência mediada quase exclusivamente por um adulto específico, o que pode limitar a participação do estudante na dinâmica coletiva da turma. Como observa Uta Frith (2013) ao discutir a escolarização de sujeitos neurodivergentes, “[...] o acesso ao ambiente comum não garante, por si só, participação plena, sobretudo quando as condições de interação e aprendizagem não são compartilhadas por todos” (p. 671). Dito isso, a vinculação entre o profissional de apoio e a ampliação do acesso ao ensino comum precisa ser analisada com cautela, reconhecendo seus avanços, mas também interrogando seus efeitos sobre a construção de práticas verdadeiramente inclusivas, que não dependam exclusivamente de suportes individualizados para se sustentar.

[...] a inclusão não pode ser reduzida à simples presença física do aluno em contextos educacionais comuns, tampouco pode ser sustentada exclusivamente por arranjos individuais de apoio. Quando a resposta à diversidade se concentra em intervenções direcionadas a estudantes específicos, há o risco de que a escola preserve suas práticas tradicionais inalteradas. Nessas circunstâncias, o apoio passa a funcionar como um mecanismo de compensação que protege o sistema escolar da necessidade de transformação. A consequência é que a responsabilidade pela inclusão recai sobre indivíduos e não sobre a comunidade escolar como um todo, enfraquecendo o potencial da inclusão como projeto coletivo (Florian, 2013, p. 36).

Nesse cenário de ampliação do acesso e de consolidação normativa da inclusão, torna-se cada vez mais evidente o conjunto de expectativas institucionais depositadas sobre o profissional de apoio escolar, muitas delas excessivas e, não raramente, contraditórias. Espera-se que esse profissional acompanhe o estudante em tempo integral, medie conflitos, auxilie na comunicação,

organize rotinas, favoreça aprendizagens, colabore com o professor regente e, em alguns casos, “atue como elo” entre escola, família e serviços externos. Contudo, essa multiplicidade de expectativas raramente vem acompanhada de definições claras de atribuições, formação específica ou condições adequadas de trabalho, o que contribui para a sobrecarga funcional e simbólica dessa atuação. Como aponta Lani Florian (2013), ao refletir sobre práticas inclusivas sustentáveis, “[...] quando as expectativas institucionais não são acompanhadas de apoio sistêmico, os profissionais acabam sendo responsabilizados individualmente por desafios que são, na verdade, estruturais” (p. 28). O profissional de apoio passa a ser visto, assim, muitas vezes, como aquele que “faz a inclusão acontecer”, deslocando para sua atuação a responsabilidade que deveria ser compartilhada por toda a comunidade escolar. Além disso, convém observar que essas expectativas variam significativamente entre redes e instituições, oscilando entre uma função predominantemente assistencial e outra de cunho pedagógico, sem que haja consenso sobre seus limites. Sob essa ótica, merece atenção o alerta de Ainscow, ao afirmar que “[...] a inclusão fracassa quando se transforma em tarefa de especialistas isolados, em vez de compromisso coletivo da escola” (1999, p. 16). Desse modo, as expectativas institucionais projetadas sobre o profissional de apoio escolar acabam revelando não apenas a importância atribuída à função, mas também as fragilidades das políticas e práticas escolares em lidar com a diversidade de forma compartilhada. Em consequência disso, compreender essas expectativas torna-se fundamental para problematizar os sentidos atribuídos à atuação do apoio escolar e os riscos de se transformar uma função de suporte em um dispositivo de responsabilização individual da inclusão.

Diante desse conjunto de expectativas, ampliações de presença e centralidade funcional, emerge, de forma cada vez mais explícita, um campo de ambiguidades e tensões conceituais que atravessam a definição do profissional de apoio escolar no interior das políticas e das práticas educacionais. Em muitas redes de ensino, não há consenso sobre quem é esse profissional, quais são seus limites de atuação e quais saberes fundamentam sua prática, o que “produz uma zona cinzenta” entre cuidado, mediação pedagógica e, em alguns casos, substituição informal do professor regente. Sob esse prisma, enquanto alguns documentos e discursos institucionais associam sua função à garantia de acessibilidade e apoio à participação, no cotidiano escolar ele acaba sendo convocado a assumir tarefas que extrapolam sua atribuição original, como planejar atividades individualizadas, adaptar conteúdo de forma isolada ou responder sozinho por comportamentos e aprendizagens do estudante. Como alerta Lennard J. Davis ao discutir os efeitos da normalização nos sistemas educacionais, “[...] quando as instituições não redefinem

suas normas, criam-se funções ambíguas destinadas a administrar a diferença sem alterar a estrutura que a produz” (1995, p. 36). Essas indefinições favorecem confusões recorrentes entre o apoio necessário ao estudante e a lógica de tutela permanente, o que pode comprometer tanto a autonomia do aluno quanto o trabalho pedagógico coletivo da escola. Snyder e Mitchell (2006) chamam atenção para o risco de se criar dispositivos que, sob o pretexto de apoio, reforçam dependências institucionais, ao afirmarem que “[...] práticas mal definidas de suporte podem transformar a inclusão em uma forma sofisticada de segregação dentro da escola comum” (p. 14). Desse modo, as ambiguidades que atravessam a função do profissional de apoio escolar não são meramente operacionais, mas revelam disputas mais profundas sobre concepções de deficiência, de aprendizagem e de responsabilidade pedagógica. Em decorrência disso, problematizar essas tensões torna-se passo fundamental para evitar a individualização da inclusão e para compreender como a ausência de definições claras pode fragilizar tanto o profissional quanto o próprio direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Desse modo, diante do conjunto de tensões históricas, normativas e institucionais discutidas, impõe-se a necessidade de uma análise crítica, abrangente e sistemática sobre a formação, a atuação e as condições de trabalho do profissional de apoio escolar, não apenas como função emergente, mas como elemento estruturante da efetivação do direito à aprendizagem na escola comum. A relevância deste estudo se afirma, simultaneamente, no plano acadêmico – ao dialogar com os estudos críticos da deficiência, da neurodiversidade e da política educacional –, no plano social – ao problematizar práticas que impactam diretamente a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial – e no plano político – ao interrogar os sentidos concretos da inclusão no contexto da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Como observa Chapman, ao analisar criticamente a normalização contemporânea, a educação inclusiva corre o risco de “[...] ser capturada por arranjos institucionais que administram a diferença sem enfrentar as estruturas que produzem desigualdade” (2023, p. 62). Nesse cenário, torna-se fundamental compreender se, e em que medida, o profissional de apoio escolar tem sido concebido como mediador da participação e da aprendizagem ou como dispositivo de compensação individual das fragilidades institucionais da escola. Ao mesmo tempo, o marco normativo recente explicita princípios e diretrizes que orientam essa análise; conforme estabelece o decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025, p. 2): “[...] a garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, assegurando a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes

público da educação especial”. É à luz desse marco que se delimita o objeto deste artigo, que consiste na análise da formação, da atuação e dos desafios enfrentados pelo profissional de apoio escolar na efetivação do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, tomando a PNEEI como referência analítica central. Formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como a concepção, a formação e a atuação do profissional de apoio escolar são definidas e orientadas no âmbito da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), e quais desafios, tensões e possibilidades emergem desse marco normativo para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum? Desse modo, a investigação se propõe a examinar criticamente esse campo, sem antecipar resultados, mas reafirmando a centralidade da análise sobre formação, atuação e desafios do profissional de apoio escolar no contexto contemporâneo da educação inclusiva.

METODOLOGIA – PERCURSO QUALITATIVO DE ANÁLISE SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A presente pesquisa se inscreve no campo da abordagem qualitativa, uma vez que se orientou pela compreensão dos sentidos, concepções e orientações normativas que estruturam a atuação do profissional de apoio escolar no âmbito da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Nesse sentido, a escolha metodológica não se ancora na mensuração de variáveis, mas na interpretação crítica dos discursos, documentos e marcos regulatórios que configuram essa função no interior das políticas públicas educacionais. Como destaca Minayo, “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se de um nível de realidade que não pode ser quantificado” (2007, p. 21). Do mesmo modo, ao tratar da natureza interpretativa desse tipo de investigação, Flick ressalta que “[...] a pesquisa qualitativa visa compreender, descrever e explicar fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes e dos contextos nos quais eles se inserem” (2013, p. 28). Assim sendo, a abordagem qualitativa mostrou-se coerente com o objetivo de apreender as múltiplas dimensões que atravessam a formação, a atuação e os desafios do profissional de apoio escolar.

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos

humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos sentidos e das relações, permitindo compreender processos sociais, institucionais e simbólicos que não se deixam apreender por indicadores numéricos ou por procedimentos de mensuração (Minayo, 2007, p. 21-22).

Além disso, esta investigação caracteriza-se como descritiva, bibliográfica e documental, na medida em que buscou sistematizar e analisar como o profissional de apoio escolar é concebido, formado e orientado no interior da PNEEI, sem pretensão de intervenção direta nos contextos investigados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que descreveu fenômenos e relações a partir de fontes teóricas e normativas. Gil afirma que “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (2007, p. 42). Ainda nesse movimento, ao tratar da pesquisa documental, o mesmo autor observa que “[...] ela vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2007, p. 45). Desse modo, a articulação entre pesquisa bibliográfica e documental permitiu compreender tanto os fundamentos teóricos quanto os dispositivos legais que sustentam a figura do profissional de apoio escolar.

Por sua vez, o referencial metodológico adotado ancora-se na tradição da pesquisa qualitativa em diálogo com o enfoque analítico-compreensivo, inspirado na perspectiva weberiana, o que implica compreender as políticas públicas como construções sociais permeadas por valores, disputas e sentidos. Nesse horizonte, não se busca explicar causalmente os fenômenos, mas interpretar os significados que orientam as ações institucionais. Weber afirma que “[...] a sociologia compreensiva propõe-se a interpretar a ação social para, desse modo, explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos” (1949, p. 88). Complementarmente, Minayo e Deslandes destacam que “[...] compreender significa captar o sentido que os sujeitos atribuem às suas práticas e aos contextos nos quais elas se produzem” (2002, p. 34). Assim, o viés analítico-compreensivo revelou-se fundamental para interpretar os discursos normativos que regulam a atuação do profissional de apoio escolar.

No que se refere ao corpus da pesquisa, este foi constituído por documentos normativos centrais da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, bem como por legislações, resoluções e diretrizes correlatas, além de produções teóricas nacionais e internacionais que abordam a educação inclusiva, a formação docente, o profissional de apoio escolar, a deficiência, a neurodiversidade e o direito à aprendizagem. Trata-se, portanto, de um conjunto diversificado

de fontes, articulado de forma intencional ao objeto investigado. Segundo Stake, “[...] a pesquisa qualitativa baseia-se no estudo cuidadoso de documentos, textos e registros que revelam como os fenômenos são socialmente construídos” (2011, p. 52). Do mesmo modo, Flick (2013) observa que “[...] a seleção do material empírico deve estar diretamente vinculada às questões de pesquisa e aos objetivos do estudo” (p. 64). Assim, o corpus foi definido a partir de sua pertinência analítica e normativa.

Cabe ressaltar que a seleção das fontes seguiu critérios rigorosos, considerando a relevância teórica e normativa das obras e documentos para o campo da educação inclusiva, sua atualidade e centralidade no debate sobre políticas educacionais, bem como sua articulação direta com a formação, a atuação e os desafios do profissional de apoio escolar. Não se trata, portanto, de um levantamento exaustivo, mas de uma escolha intencional e justificada. Gil enfatiza que “[...] a qualidade de uma pesquisa bibliográfica depende menos da quantidade de obras consultadas e mais da pertinência e consistência das fontes selecionadas” (2007, p. 62). Em consonância com essa perspectiva, Minayo destaca que “[...] a escolha do material teórico deve dialogar diretamente com o problema de pesquisa, evitando dispersões conceituais” (2007, p. 89). Dessa forma, os critérios adotados asseguram coerência e profundidade à análise.

[...] a pesquisa bibliográfica não se constitui em simples reunião de textos ou enumeração de autores, mas em um processo sistemático de seleção, leitura e interpretação crítica de obras que dialoguem diretamente com o problema investigado. A escolha das fontes deve obedecer a critérios claros de relevância, atualidade e consistência teórica, de modo a evitar dispersões conceituais e acúmulo desordenado de informações. Nesse sentido, o pesquisador precisa justificar suas escolhas, explicitando por que determinados textos são considerados centrais para a compreensão do objeto de estudo, enquanto outros são descartados, assegurando coerência interna e profundidade analítica ao trabalho científico (Gil, 2007, p. 60-61).

Quanto aos procedimentos de análise, adotou-se uma leitura exploratória, analítica e interpretativa do material selecionado, buscando identificar recorrências, tensões, lacunas e convergências nos discursos normativos e teóricos. A análise de conteúdo de natureza temática orientou esse processo, permitindo a organização sistemática dos dados textuais. Bardin observa que “[...] a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência significam algo para o objetivo analítico visado” (2011, p. 135). Adicionalmente, Minayo afirma que “[...] a análise qualitativa exige um movimento contínuo entre o empírico e o teórico, entre o particular e o geral” (2007, p. 316).

Assim, os procedimentos adotados possibilitaram uma leitura crítica e contextualizada do material.

Diante disso, as categorias analíticas foram construídas ao longo do processo interpretativo, articulando concepção do profissional de apoio escolar, formação inicial e continuada, atribuições pedagógicas, precarização das condições de trabalho, articulação com o professor regente e com o projeto pedagógico, bem como o direito à aprendizagem e as práticas inclusivas. A pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos da investigação científica, uma vez que não envolveu sujeitos diretamente e utilizou exclusivamente fontes públicas e bibliográficas. Ao mesmo tempo, reconhecem-se suas limitações, especialmente a ausência de investigação empírica em contextos escolares, o que aponta para a necessidade de estudos futuros. Como destaca Minayo, “[...] toda pesquisa carrega limites que precisam ser explicitados para fortalecer sua validade científica” (2007, p. 93). Dito isso, conforme Gil assinala, “[...] a coerência entre problema, objetivos e procedimentos metodológicos é condição fundamental para a consistência de um estudo científico” (2007, p. 17). Desse modo, a metodologia adotada mostrou-se adequada para responder à pergunta investigativa e aos objetivos propostos.

O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

De modo amplo, é necessário reconhecer que os fundamentos político-normativos do profissional de apoio escolar não surgem como um apêndice administrativo da educação inclusiva, mas como desdobramento direto de uma concepção de escola que se reorganiza para acolher a diversidade humana como princípio estruturante, e não como exceção a ser gerida. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirma que a educação especial se realiza de forma transversal no sistema educacional geral, exigindo rearranjos institucionais, pedagógicos e humanos que sustentem, no cotidiano escolar, o direito à participação e à aprendizagem. Como destaca Mantoan, ao discutir em sua obra “como fazer” da inclusão, “[...] incluir é ressignificar o ensino comum, é rever práticas, tempos, espaços e relações, para que todos aprendam juntos, sem hierarquias de valor entre os alunos” (2003, p. 16), o que evidencia que a efetivação da inclusão depende de sujeitos concretos que operem essa transformação no chão da escola. É justamente nesse ponto que o profissional de apoio escolar

ganha centralidade, não como substituto do professor, mas como agente que viabiliza condições de acesso, participação e permanência, articulado ao projeto pedagógico e ao planejamento coletivo. Tal entendimento encontra respaldo normativo quando se afirma que “[...] de forma a assegurar que os estudantes públicos da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem” (Brasil, 2025, p. 1), deslocando o foco do déficit individual para a responsabilidade institucional. A partir disso, o profissional de apoio escolar, agora formalmente denominado pela política, pode ser compreendido como um sustentáculo operativo da inclusão, cuja atuação materializa, no cotidiano escolar, os princípios da equidade, da acessibilidade e do combate ao capacitismo, exigindo, portanto, um olhar analítico atento sobre sua função, seus limites e suas condições de atuação.

[...] a educação inclusiva não pode ser compreendida como a simples adição de apoios individuais a um sistema que permanece inalterado. Ela implica um processo contínuo de reorganização das práticas escolares, das relações profissionais e das culturas institucionais, de modo que a diversidade dos alunos seja considerada desde o planejamento inicial do ensino. Isso requer que diferentes profissionais atuem de forma colaborativa, compartilhando responsabilidades pela aprendizagem de todos os estudantes, em vez de transferir essa responsabilidade para um único ator ou função específica. (Florian, 2013, p. 23).

Neste sentido, à luz do marco instituído pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), é fundamental observar que os princípios que orientam essa política não se limitam a declarações abstratas de direitos, mas configuram diretrizes concretas que incidem sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as funções que se constituem no interior da escola comum. Entre esses princípios, destaca-se o reconhecimento da educação como direito universal e subjetivo, a promoção da equidade, o combate ao capacitismo e a valorização da diversidade humana como valor pedagógico, o que desloca definitivamente a deficiência do campo da excepcionalidade para o centro da ação educativa. A partir desse entendimento, convém ressaltar que a política explicita que “[...] a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial” deve orientar todas as ações do sistema educacional (Brasil, 2025, p. 2). Assim sendo, o profissional de apoio escolar passa a ser compreendido como parte de uma estratégia mais ampla de garantia desses princípios, atuando de forma articulada com a equipe pedagógica e com o projeto político-pedagógico da escola. Do mesmo modo, ao analisar políticas inclusivas em diferentes contextos, Mel Ainscow (1999) afirma que “[...] os princípios da

inclusão só se tornam reais quando orientam decisões cotidianas sobre ensino, apoio e organização escolar” (p. 21), o que reforça a ideia de que a função do apoio escolar não pode ser pensada de forma isolada ou meramente assistencial. Desse modo, os princípios da PNEEI exigem que o profissional de apoio atue não como resposta individualizada a um aluno considerado “problema”, mas como agente que contribui para a eliminação de barreiras e para a ampliação das condições de participação de todos. Contudo, quando esses princípios não são plenamente compreendidos pelas redes de ensino, corre-se o risco de reduzir a política a um conjunto de procedimentos formais, esvaziando seu potencial transformador e sobrecarregando o profissional de apoio com responsabilidades que deveriam ser coletivas. Dito isso, analisar os princípios da PNEEI é passo indispensável para compreender os sentidos normativos que sustentam a existência do profissional de apoio escolar e os desafios que emergem quando esses princípios são traduzidos de forma parcial ou contraditória no cotidiano das escolas.

Em outra chave analítica, torna-se imprescindível compreender que o direito à aprendizagem ocupa lugar central na arquitetura normativa da Política, deslocando a discussão da mera presença física do estudante na escola para a efetiva apropriação dos processos de ensino e aprendizagem. Não se trata, portanto, apenas de garantir matrícula ou frequência, mas de assegurar condições concretas para que os estudantes público-alvo da educação especial aprendam, participem e se desenvolvam em igualdade de oportunidades, o que exige mediações pedagógicas, acessibilidade curricular e apoio sistemático no cotidiano escolar. Nessa direção, Florian (2013) sustenta que “[...] o foco da educação inclusiva deve estar na aprendizagem de todos os estudantes, o que implica repensar as práticas pedagógicas em vez de categorizar alunos a partir de suas dificuldades” (p. 37), evidenciando que o direito à aprendizagem não pode ser terceirizado nem reduzido a intervenções pontuais. É nesse ponto que o profissional de apoio escolar passa a atuar como mediador das condições de participação, sem assumir a docência, mas contribuindo para que as barreiras ao currículo sejam identificadas e enfrentadas coletivamente. O direito à aprendizagem, dessa forma, emerge como princípio operativo da política, orientando tanto a atuação do professor regente quanto do AEE e do profissional de apoio escolar, o que impede leituras reducionistas que atribuam a este último a responsabilidade exclusiva pelo “sucesso” ou “fracasso” do estudante. Contudo, quando esse eixo é mal compreendido pelas redes de ensino, observa-se a tendência de individualizar a aprendizagem, deslocando para o profissional de apoio escolar a tarefa de “fazer aprender”, em vez de promover transformações pedagógicas mais amplas.

Contudo, ao avançar na consolidação dos fundamentos político-normativos do profissional de apoio escolar, torna-se necessário deslocar o olhar do plano mais filosófico da inclusão para a arquitetura jurídica que sustenta essa função no interior das políticas públicas educacionais, pois é justamente nesse entrecruzamento entre direito, norma e prática que esse sujeito passa a existir institucionalmente. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, ao reafirmar a educação como direito social indisponível, ancora-se no princípio de que a aprendizagem não pode ser condicionada à adaptação do estudante à escola, mas, ao contrário, exige a reorganização da própria escola, de seus tempos, espaços e mediações humanas. Nesse sentido, conforme estabelece a legislação educacional brasileira, a educação especial deve ser ofertada “[...] como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando serviços e apoios necessários à plena participação dos estudantes” (Brasil, 2025, p. 3), o que desloca o profissional de apoio escolar da condição de recurso periférico para a de agente estruturante da política. De igual maneira, ao analisar os desdobramentos desse princípio, Saviani argumenta que “[...] a garantia do direito à educação supõe não apenas o acesso à escola, mas as condições efetivas de permanência e aprendizagem” (2011, p. 67), o que evidencia que o apoio escolar não pode ser compreendido como favor, improviso ou concessão administrativa. À medida que o direito à aprendizagem se afirma como eixo organizador da política, o profissional de apoio passa a integrar um arranjo institucional mais amplo, atuando na mediação das barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que historicamente excluíram estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma, não se pode ignorar que sua atuação está diretamente vinculada à materialização do texto normativo no cotidiano escolar, pois, em outras palavras, é no trabalho concreto desse profissional que o discurso inclusivo se converte, ou não, em prática pedagógica efetiva.

[...] as políticas educacionais não existem apenas como textos legais ou declarações de intenção. Elas ganham vida na medida em que são interpretadas, traduzidas e colocadas em prática nas instituições. Nesse processo, os sujeitos que atuam no interior das escolas tornam-se mediadores centrais entre o discurso normativo e a realidade cotidiana. Assim, a efetivação de um direito não depende apenas de sua formulação jurídica, mas das condições organizacionais, humanas e materiais que possibilitam sua realização concreta no espaço escolar (Ball, 2008, p. 39).

À medida que o debate avança do plano principiológico para o terreno da normatização explícita, torna-se indispensável examinar como a PNEEI define formalmente o profissional de apoio escolar, delimitando suas funções, seus limites e suas responsabilidades no interior da

escola comum. Essa definição representa um marco relevante, pois rompe com a histórica indefinição que permitiu, por décadas, a proliferação de nomenclaturas, vínculos precários e atribuições improvisadas. Nessa direção, o decreto instituidor da política explicita que “[...] ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado, na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas” (Brasil, 2025, p. 5), deixando claro que sua atuação está vinculada ao projeto pedagógico e às estratégias definidas coletivamente, e não a decisões individuais ou arbitrárias. Ao mesmo tempo, o texto normativo inclui dimensões relacionadas à higiene, à alimentação, à interação social e à comunicação, o que exige uma leitura cuidadosa para evitar reduções assistencialistas da função. Como alerta Mantoan, “[...] quando o apoio deixa de ser pedagógico e passa a ser apenas funcional, corre-se o risco de reforçar práticas de exclusão dentro da própria escola inclusiva” (2006, p. 42). Dessa forma, a definição normativa do profissional de apoio escolar aponta para uma “função híbrida”, situada na interface entre acessibilidade, mediação e participação, mas estabelece limites claros ao indicar que esse profissional deve reportar-se à equipe pedagógica e atuar de forma articulada, não assumindo a docência nem substituindo o professor regente ou o professor do AEE. Ainda assim, convém observar que a própria amplitude das atribuições previstas na política pode gerar interpretações divergentes nas redes de ensino, sobretudo quando não há investimento sistemático em formação e em clareza organizacional. Sob tais condições, a análise da definição normativa do profissional de apoio escolar revela tanto um avanço jurídico-político significativo quanto a necessidade de leituras críticas que impeçam a diluição de sua função ou a sobrecarga indevida desse sujeito no cotidiano escolar.

Além disso, ao aprofundar a compreensão dos fundamentos político-normativos que sustentam a figura do profissional de apoio escolar, torna-se indispensável reconhecer que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva não apenas cria uma função, mas institui uma lógica de corresponsabilização pedagógica no interior da escola comum. Nessa direção, Mantoan (2010) chama atenção para o fato de que a inclusão não se resolve pela simples presença física do estudante na sala regular, pois, como afirma, “[...] a inclusão escolar exige a reorganização das práticas pedagógicas e das relações institucionais, deslocando o foco do déficit do aluno para as barreiras produzidas pela escola” (p. 27). Esse deslocamento é fundamental, porque situa o profissional de apoio escolar como parte de um arranjo coletivo que sustenta o direito à aprendizagem, e não como um agente isolado ou substitutivo do trabalho docente. Logo, não se

trata apenas de criar um cargo, mas de estruturar condições institucionais para que o apoio seja pedagógico e eticamente orientado, articulado ao projeto político-pedagógico e comprometido com a superação de práticas capacitistas ainda presentes no cotidiano escolar. Desse modo, o profissional de apoio escolar passa a ocupar um lugar estratégico, funcionando como um dos sustentáculos da política, na medida em que materializa, no cotidiano da escola, aquilo que o marco legal anuncia em termos de direito, equidade e justiça educacional.

De forma mais específica, torna-se imprescindível estabelecer a distinção conceitual e funcional entre o profissional de apoio escolar, o professor regente, o professor do Atendimento Educacional Especializado e o cuidador, uma vez que a sobreposição dessas funções tem produzido confusões recorrentes no cotidiano das redes de ensino. O professor regente permanece como responsável pelo planejamento, pela condução do processo de ensino e pela avaliação da aprendizagem de todos os estudantes da turma, enquanto o professor do AEE atua de maneira complementar e suplementar, organizando recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade articuladas ao currículo comum. Nesse arranjo, o profissional de apoio escolar não assume a docência nem substitui o AEE, mas atua na mediação das condições de participação, comunicação, locomoção e interação, sempre em consonância com o planejamento pedagógico. É importante destacar que a própria política estabelece essa diferenciação ao afirmar que “[...] o Atendimento Educacional Especializado é atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização, não sendo substitutivo à matrícula e à frequência na classe comum” (Brasil, 2025, p. 3), o que impede que o profissional de apoio seja confundido com um professor paralelo ou exclusivo do estudante. Do mesmo modo, Florian (2013) adverte que “[...] a inclusão se fragiliza quando funções distintas são confundidas, pois isso desloca responsabilidades pedagógicas e obscurece o papel coletivo da escola na aprendizagem” (p. 44), evidenciando que a indefinição funcional tende a produzir tanto a sobrecarga do apoio quanto o esvaziamento do trabalho docente. Já o cuidador, quando presente, responde prioritariamente a demandas relacionadas ao cuidado pessoal, não podendo ser automaticamente equiparado ao profissional de apoio escolar, cuja atuação envolve dimensões pedagógicas e relacionais mais amplas. Diante do exposto, a clareza dessas distinções não é mero detalhe organizacional, mas condição fundamental para evitar práticas de substituição indevida, individualização da inclusão e responsabilização excessiva de um único profissional. Compreender as diferenças entre essas funções contribui para fortalecer a atuação colaborativa, preservar a identidade profissional de cada agente e garantir que o direito à aprendizagem seja efetivado de forma compartilhada e institucional.

[...] a clareza conceitual e operacional das funções no interior das instituições é condição indispensável para a construção de práticas coletivas e não individualizantes. Quando papéis profissionais se confundem ou se sobrepõem, tendem a surgir deslocamentos de responsabilidades, fragilização do trabalho coletivo e personalização excessiva das tarefas, o que compromete os objetivos institucionais. A indefinição funcional produz sobrecargas, expectativas irreais e práticas improvisadas, enfraquecendo os processos pedagógicos e obscurecendo a responsabilidade compartilhada que deve orientar as ações no campo das políticas públicas e da gestão institucional (Minayo, 2007, p. 296-297).

Seguindo adiante, convém observar que os princípios da Política operam como um eixo normativo que reorganiza o sentido da escolarização, deslocando-a de uma lógica compensatória para uma perspectiva de direitos, de justiça educacional e de valorização da diversidade humana. Não se trata apenas de garantir matrícula ou presença física na escola comum, mas, sobretudo, de assegurar condições concretas de participação, permanência e aprendizagem, o que exige a articulação entre currículo, práticas pedagógicas, acessibilidade e apoios especializados. Nesse movimento, o texto normativo explicita que a educação inclusiva deve ser transversal a todas as etapas e modalidades, o que implica reconhecer que a diferença não é exceção, mas condição constitutiva do espaço escolar. Como já alertava Mantoan ao discutir os fundamentos éticos da inclusão, “[...] incluir é reconhecer que todos aprendem, embora não aprendam do mesmo modo, nem no mesmo tempo” (2010, p. 27), o que desloca o foco do déficit individual para a responsabilidade institucional da escola. Assim sendo, os princípios da PNEEI não apenas legitimam a presença do profissional de apoio escolar, mas também tensionam sua atuação, ao situá-lo como parte de um projeto coletivo de garantia do direito à aprendizagem, e não como solução isolada ou individualizante. Isto é, trata-se de um marco que redefine papéis, responsabilidades e expectativas, exigindo coerência entre o texto legal e as práticas efetivamente construídas no cotidiano escolar.

Entretanto, quando se observa o percurso entre o texto normativo da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sua materialização no cotidiano das redes de ensino, emergem tensões significativas que revelam a distância entre a formulação legal e as práticas efetivamente instituídas. Em muitas realidades, a implementação da política ocorre de forma fragmentada, marcada por assimetrias regionais, precarização de vínculos trabalhistas e interpretações restritivas das atribuições do profissional de apoio escolar. Embora o marco legal estabeleça princípios claros de inclusão, equidade e corresponsabilização institucional, sua tradução prática tende, não raramente, a reproduzir lógicas antigas de individualização do atendimento e de delegação da inclusão a um único profissional. Nesse sentido, Ball (2008) alerta que “[...] as

políticas educacionais raramente são implementadas tal como foram formuladas, pois são reinterpretadas, negociadas e, muitas vezes, distorcidas nos contextos locais” (p. 7), o que ajuda a compreender por que a função do apoio escolar assume contornos tão distintos entre municípios e estados. De igual maneira, merece atenção o fato de que a ausência de diretrizes mais detalhadas sobre formação, carreira e condições de trabalho favorece a adoção de soluções administrativas de baixo custo, como contratos temporários e terceirizações, esvaziando o sentido pedagógico da função. Como observa Stephen J. Ball ao discutir os efeitos da performatividade e da gestão educacional contemporânea, “[...] a lógica da eficiência tende a simplificar problemas complexos, convertendo direitos em procedimentos mínimos” (1994, p. 23). Desse modo, a tensão entre política e prática não se limita a falhas de execução, mas expressa disputas mais amplas sobre financiamento, responsabilidade do Estado e concepções de inclusão. Em consequência disso, o profissional de apoio escolar acaba situado em um campo de contradições, no qual é simultaneamente valorizado no discurso e precarizado na prática. Nesse registro, analisar essas tensões torna-se fundamental para elucidar os limites da política e para identificar os desafios que se colocam à efetivação do direito à aprendizagem para os estudantes público-alvo da educação especial.

Neste sentido, torna-se possível entender que os fundamentos político-normativos do profissional de apoio escolar se constituem em um campo atravessado por avanços significativos, mas também por contradições que exigem leitura crítica e posicionamento ético-pedagógico. Não se pode ignorar que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva inaugura um marco relevante ao reconhecer formalmente essa função, situando-a no interior de uma concepção de escola que deve se reorganizar para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, sem exceções. Contudo, como adverte Mel Ainscow, “[...] a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo contínuo de identificação e superação de barreiras à aprendizagem e à participação” (1999, p. 15), o que implica reconhecer que a simples normatização da função não assegura, por si só, práticas inclusivas efetivas. Nesse mesmo horizonte crítico, Florian e Hegarty destacam que “[...] o apoio só cumpre seu papel inclusivo quando fortalece a capacidade da escola de ensinar a todos, e não quando cria dependências ou soluções paralelas” (2004, p. 9), apontando para o risco de se institucionalizar o profissional de apoio como resposta isolada a problemas que são, em essência, estruturais. Ao mesmo tempo em que a política confere centralidade a esse sujeito, ela também o insere em um cenário de disputas interpretativas, no qual suas atribuições podem ser ampliadas de modo indevido ou esvaziadas de sentido pedagógico. Dessa forma, compreender os

fundamentos normativos do profissional de apoio escolar exige ir além da letra da lei, analisando como esses dispositivos são apropriados, tensionados e, por vezes, distorcidos nas redes de ensino. Este conjunto de reflexões permite afirmar que a consolidação dessa função como sustentáculo da política inclusiva depende não apenas de marcos legais, mas de investimentos em formação, clareza conceitual e compromisso institucional com a educação como direito, preparando o terreno para aprofundar os desafios concretos da atuação cotidiana desse profissional.

[...] a inclusão não deve ser compreendida como a simples adição de apoios ou serviços a sistemas educacionais existentes, mas como um processo crítico de revisão das estruturas, das expectativas e das relações que definem quem pertence à escola e em que condições. Quando os apoios são concebidos como soluções técnicas para indivíduos específicos, corre-se o risco de deslocar a atenção das barreiras institucionais mais amplas, perpetuando desigualdades sob a aparência de respostas inclusivas. Assim, políticas inclusivas exigem vigilância constante para que não se transformem em novos mecanismos de exclusão disfarçada (Shakespeare, 2018, p. 54).

Dando continuidade às reflexões anteriores, torna-se fundamental deslocar o olhar dos fundamentos normativos para o campo da formação e da atuação concreta do profissional de apoio escolar no cotidiano da escola comum, pois é nesse espaço vivido que as contradições da política inclusiva se materializam com maior intensidade. Embora a Política Nacional reconheça formalmente essa função como elemento estruturante da garantia do direito à aprendizagem, observa-se que os percursos formativos desse profissional permanecem marcados por fragilidades, sobretudo pela ausência de diretrizes nacionais claras que orientem sua preparação inicial e continuada. Em muitas redes, a formação ocorre de modo fragmentado, improvisado ou restrito a cursos breves, o que compromete a compreensão pedagógica da inclusão e favorece leituras reducionistas da função. Florian e Rouse destacam que “[...] profissionais que atuam em contextos inclusivos necessitam de formação que os ajude a compreender a diversidade como parte do ensino comum, e não como um campo à parte” (2007, p. 12), o que evidencia a inadequação de modelos formativos aligeirados. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que essa lacuna formativa repercute diretamente na atuação cotidiana do apoio escolar, que passa a operar muitas vezes por tentativa e erro, guiado mais por expectativas institucionais do que por fundamentos pedagógicos sólidos. Como observa Armstrong (2012), “[...] quando a formação não sustenta uma visão baseada em potencialidades, os apoios tendem a reforçar práticas de dependência e controle” (p. 41), o que coloca em risco tanto a autonomia do estudante quanto a lógica inclusiva da sala de aula. Nessa direção, entender a formação do profissional de apoio

escolar como dimensão central da política inclusiva é condição indispensável para analisar criticamente sua atuação, seus limites e os efeitos que produz na dinâmica pedagógica da escola comum.

Nesse movimento de aprofundamento, merece atenção o exame dos percursos formativos atualmente existentes para o profissional de apoio escolar, os quais revelam um cenário marcado por fragmentação, heterogeneidade e ausência de parâmetros nacionais claros. Embora a política reconheça formalmente essa função, ela não estabelece diretrizes detalhadas para a formação inicial ou continuada desses profissionais, abrindo espaço para interpretações diversas e, muitas vezes, desiguais entre redes e sistemas de ensino. Enquanto alguns municípios exigem formação específica na área educacional ou cursos voltados à educação especial e inclusiva, outros admitem profissionais com escolarização mínima, formações genéricas ou experiências prévias sem relação direta com o campo pedagógico. Essa assimetria compromete a construção de uma identidade profissional consistente e fragiliza a atuação cotidiana do apoio escolar, que passa a depender excessivamente de orientações informais e expectativas locais. Como observa Lani Florian, ao discutir os desafios da formação em contextos inclusivos, “[...] a ausência de referenciais claros de formação tende a produzir práticas inconsistentes, nas quais o apoio se organiza mais por conveniência institucional do que por princípios pedagógicos” (2013, p. 52). Além disso, convém observar que muitos percursos formativos se concentram em aspectos técnicos ou comportamentais, deixando em segundo plano discussões sobre currículo, mediação pedagógica, autonomia do estudante e trabalho colaborativo. Mel Ainscow (1999) chama atenção para o fato de que “[...] formar profissionais para a inclusão requer ir além de técnicas específicas, exigindo compreensão crítica das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação” (1999, p. 24). Dessa forma, a fragilidade dos percursos formativos não se expressa apenas na diversidade de exigências formais, mas também na superficialidade de muitas propostas de capacitação, que acabam reforçando uma lógica de apoio individualizado e reativo. A partir desse desdobramento, o profissional de apoio escolar ingressa na escola comum sem referências sólidas para orientar sua prática, o que aumenta o risco de atuações improvisadas, de sobreposição de funções e de responsabilização individual pela inclusão. Sob essa articulação, problematizar os percursos formativos existentes é passo fundamental para compreender as limitações estruturais que atravessam a atuação desse profissional e os desafios que se impõem à consolidação de uma política inclusiva coerente e efetiva.

Neste sentido, ao observa o modo como a formação do profissional de apoio escolar é exigida e operacionalizada no país, tornam-se evidentes as disparidades profundas entre redes de ensino, tanto no setor público quanto no privado, o que impacta diretamente a qualidade e a coerência da atuação cotidiana desse profissional. Em determinadas redes públicas, especialmente em municípios com maior capacidade administrativa, exige-se formação em pedagogia, licenciaturas ou cursos específicos em educação especial; em outras, contudo, a função é preenchida por profissionais sem formação educacional, contratados de forma temporária ou terceirizada, o que fragiliza o vínculo pedagógico e institucional. No setor privado, por sua vez, observa-se frequentemente a contratação direta de profissionais com perfis variados, muitas vezes definidos mais por critérios de custo e disponibilidade do que por referenciais pedagógicos claros. Nesse cenário, convém observar que a desigualdade formativa não apenas reproduz assimetrias regionais, mas também aprofunda a fragmentação da política inclusiva, produzindo experiências escolares muito distintas para estudantes que, em tese, deveriam ter seus direitos igualmente garantidos. Ao analisar esse tipo de desigualdade estrutural, Stephen J. Ball afirma que “[...] políticas educacionais implementadas em contextos desiguais tendem a ampliar diferenças, pois os recursos e as interpretações locais moldam profundamente seus efeitos” (2008, p. 83). Convém ressaltar que, merece atenção o fato de que essas disparidades formativas acabam por gerar confusões sobre o próprio sentido da função, ora aproximando o profissional de apoio de um mediador pedagógico, ora reduzindo-o a um auxiliar de cuidados básicos. Nesse sentido, Mantoan (2010) alerta que “[...] quando a formação é precária ou inexistente, o apoio tende a assumir um caráter assistencialista, afastando-se da lógica pedagógica da inclusão” (p. 39), o que compromete tanto a autonomia do estudante quanto a dinâmica coletiva da sala de aula. Dessa forma, as diferenças entre redes de ensino não se expressam apenas em exigências formais de escolaridade, mas produzem efeitos concretos na forma como a inclusão é vivida no cotidiano escolar, ora como projeto pedagógico compartilhado, ora como tarefa delegada a profissionais pouco preparados. Diante desse quadro, discutir as disparidades formativas é essencial para entender por que a atuação do profissional de apoio escolar assume sentidos tão distintos no país e para problematizar a ausência de diretrizes nacionais capazes de reduzir essas desigualdades.

[...] a falta de coerência nas políticas de formação para aqueles que atuam diretamente com estudantes que enfrentam barreiras à aprendizagem resulta em práticas profundamente desiguais entre escolas e sistemas educacionais. Quando não há uma compreensão compartilhada sobre o papel pedagógico do apoio, os profissionais são frequentemente preparados de maneira fragmentada, ou não são preparados de forma alguma, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a responsabilidade

coletiva da escola. Nessas circunstâncias, o apoio tende a ser concebido como assistência individual, e não como parte integrante de um projeto pedagógico inclusivo que envolve todos os educadores (Florian, 2013, p. 34).

No cotidiano da sala de aula comum, a atuação do profissional de apoio escolar assume contornos concretos que variam conforme o contexto institucional, a organização pedagógica da escola e o grau de articulação com o professor regente, revelando, assim, tanto potencialidades quanto riscos inerentes a essa função. Em muitas situações, esse profissional acompanha o estudante ao longo das atividades, auxilia na organização de materiais, media interações sociais, favorece a compreensão de rotinas e contribui para a eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais, o que pode ampliar significativamente as possibilidades de participação. Contudo, quando essa atuação não é orientada por princípios pedagógicos claros e por planejamento coletivo, há o risco de o apoio se transformar em presença constante e individualizada, que acaba isolando o estudante dentro da própria turma. Nesse sentido, Booth e Ainscow afirmam que “[...] a inclusão se fragiliza quando o apoio é organizado em torno de indivíduos, em vez de ser pensado como um recurso para transformar a aprendizagem de todos” (1998, p. 61), chamando atenção para a necessidade de que o trabalho do apoio escolar esteja articulado ao currículo e às práticas da sala. Logo, convém observar que a proximidade permanente entre o profissional de apoio e o estudante pode gerar dependências involuntárias, sobretudo quando não há estratégias explícitas para promover a autonomia progressiva. Como destaca Milton (2020, p. 48), “[...] apoios mal calibrados podem limitar a agência do estudante, mesmo quando partem de intenções inclusivas”, o que evidencia que a atuação cotidiana exige sensibilidade, reflexão e avaliação contínua. Em razão disso, o trabalho do profissional de apoio escolar em sala de aula não pode ser reduzido a uma lógica de acompanhamento constante, mas deve ser compreendido como mediação flexível, que se intensifica ou se retira conforme as necessidades e as condições pedagógicas. Em outras palavras, a qualidade dessa atuação depende diretamente do modo como a escola concebe a inclusão: se como projeto coletivo de reorganização pedagógica ou como tarefa individual atribuída a um único profissional.

Assim, ao observar de forma mais atenta o que está explicitado no próprio texto normativo, torna-se evidente que a formação e a atuação do profissional de apoio escolar não podem ser pensadas como dimensões improvisadas ou meramente operacionais, mas, ao contrário, como componentes estruturantes da política inclusiva no cotidiano da escola comum. O Decreto nº 12.686/2025, ao tratar especificamente desse profissional, delimita que sua atuação deve ocorrer “[...] em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado”,

abrangendo dimensões como locomoção, participação, interação social, comunicação e uso de tecnologias assistivas, o que indica uma função pedagógica mediada, relacional e articulada ao trabalho coletivo da escola. Nessa direção, quando o texto legal estabelece que o profissional de apoio escolar “[...] atuará em todas as atividades escolares, e deverá reportar-se à equipe pedagógica, sempre que se fizer necessário” (Brasil, 2025, p. 5), evidencia-se que não se trata de um agente isolado ou substitutivo, mas de um sujeito inserido em uma lógica de corresponsabilidade institucional. Ao mesmo tempo, o decreto define um patamar mínimo de formação – nível médio acrescido de formação específica de, no mínimo, oitenta horas – o que, embora represente um avanço normativo importante, também revela limites concretos quando confrontado com a complexidade das demandas presentes na sala de aula inclusiva, sobretudo em contextos de alta vulnerabilidade social e de ausência de apoio técnico continuado. Como se vê (Brasil, 2025, p. 5): “[...] a oferta do profissional de apoio escolar independerá de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde”, reforça uma perspectiva pedagógica e de direito, mas, ainda assim, deixa em aberto como as redes de ensino devem estruturar processos formativos mais densos, contínuos e contextualizados. Emerge, desse modo, uma tensão significativa entre o desenho normativo e a prática cotidiana, pois, se por um lado, a política afirma princípios de equidade, autonomia e participação, por outro, a fragilidade formativa pode deslocar para esse profissional uma responsabilização excessiva pela inclusão, comprometendo tanto a autonomia do estudante quanto a dinâmica pedagógica coletiva da turma.

Nesse mesmo horizonte, é fundamental aprofundar a análise da formação do profissional de apoio escolar conforme explicitada nos artigos 14 e 15 do Decreto nº 12.686/2025, pois é nesses dispositivos que a política tenta, ainda que de modo incipiente, estabelecer parâmetros mais objetivos para o exercício da função. De acordo com o texto legal, o artigo 14 define que a atuação desse profissional deve estar vinculada às necessidades educacionais identificadas no contexto escolar, e não subordinada a diagnósticos clínicos ou laudos médicos, o que reforça uma concepção pedagógica e de direitos. Em razão disso, o decreto afirma que “[...] o profissional de apoio escolar será disponibilizado sempre que identificada a necessidade de apoio para a participação e a aprendizagem do estudante no contexto escolar” (Brasil, 2025, p. 6), deslocando o foco da deficiência para as barreiras presentes no ambiente educativo. Já o artigo 15 avança ao tratar diretamente da formação mínima exigida, ao estabelecer que esse profissional deve possuir escolaridade de nível médio, acrescida de formação específica voltada à educação especial e

inclusiva, ainda que com carga horária reduzida, o que evidencia tanto um avanço normativo quanto uma fragilidade estrutural. Como explicita o próprio texto legal (Brasil, 2025, p. 7): “[...] a formação do profissional de apoio escolar deverá contemplar conteúdos relacionados à educação inclusiva, acessibilidade, tecnologias assistivas e apoio à participação do estudante no ensino comum”, indicando a amplitude temática esperada dessa preparação. Contudo, à medida que se analisa com mais cuidado esses dispositivos, percebe-se que o decreto define o que deve compor a formação, mas silencia sobre o como, o quem e o em que condições essa formação será ofertada, abrindo margem para interpretações desiguais entre redes de ensino. Embora os artigos 14 e 15 reafirmem a natureza pedagógica da função e afastem leituras medicalizantes, eles também revelam limites importantes, pois não garantem, por si só, percursos formativos robustos, continuados e articulados ao trabalho coletivo da escola. Sob tais condições, corre-se o risco de que a formação prevista no decreto seja reduzida a cursos pontuais e descontextualizados, insuficientes para sustentar uma atuação crítica e reflexiva no cotidiano escolar. Diante desse quadro, a normatização da formação do profissional de apoio escolar representa um passo relevante, mas ainda parcial, no enfrentamento das desigualdades formativas e na consolidação de uma política inclusiva coerente com a complexidade da prática pedagógica.

[...] quando políticas educacionais reconhecem novas funções de apoio sem definir de forma consistente os processos formativos que as sustentam, criam-se zonas de ambiguidade que recaem diretamente sobre os profissionais e sobre os estudantes. A formação reduzida ou excessivamente genérica tende a produzir práticas baseadas no improviso, na repetição de modelos assistencialistas ou na reprodução acrítica de orientações externas. Para que o apoio contribua efetivamente para a participação e a aprendizagem, é necessário que a formação esteja articulada ao contexto escolar, ao trabalho coletivo e a uma compreensão pedagógica da diferença, e não limitada a treinamentos pontuais ou desconectados da prática cotidiana (Milton, 2020, p. 112).

De modo complementar, cabe aprofundar a leitura crítica dos artigos 14 e 15 do Decreto nº 12.686/2025 a partir de seus efeitos concretos na organização da formação do profissional de apoio escolar, sobretudo quando se considera a distância entre a prescrição normativa e as condições reais de implementação nas redes de ensino. Embora o texto legal avance ao retirar a exigência de laudos e diagnósticos como condicionantes do acesso ao apoio, ele também institui uma concepção de formação mínima que, na prática, pode se mostrar insuficiente diante da complexidade das demandas pedagógicas enfrentadas no cotidiano da escola comum. Nesse sentido, ao afirmar que “[...] a formação do profissional de apoio escolar deverá ser orientada para o apoio à participação e à aprendizagem do estudante no ensino comum” (Brasil, 2025, p.

7), o decreto explicita uma intenção pedagógica relevante, mas não detalha os dispositivos institucionais necessários para assegurar a qualidade e a continuidade dessa formação. Além disso, quando o artigo 14 estabelece que a atuação desse profissional deve estar vinculada às necessidades educacionais identificadas no contexto escolar, reforça-se uma perspectiva relacional e situada da formação, pois, como o próprio texto indica, (Brasil, 2025, p. 6): “[...] a identificação da necessidade de apoio escolar será realizada no âmbito da escola, considerando as barreiras à participação e à aprendizagem”. Contudo, à medida que se observa a ausência de diretrizes nacionais sobre carga horária ampliada, certificação, acompanhamento formativo e articulação com a formação docente, percebe-se que a política delega às redes de ensino a responsabilidade quase exclusiva pela definição dos percursos formativos. Assim, em contextos de fragilidade administrativa ou de escassez de recursos, essa delegação tende a resultar em formações pontuais, genéricas ou meramente introdutórias, incapazes de sustentar práticas pedagógicas inclusivas consistentes. Ou seja, o que temos é um decreto que sinaliza o sentido da formação, mas não garante os meios para sua efetivação, produzindo um cenário no qual a responsabilidade pela inclusão recai, novamente, sobre o indivíduo, e não sobre o sistema educacional como um todo. Dessa forma, aos artigos 14 e 15 sob essa chave crítica permite elucidar que a formação do profissional de apoio escolar, tal como prevista na política, constitui um avanço normativo importante, mas ainda carece de densidade institucional para enfrentar as desigualdades formativas e assegurar uma atuação qualificada, ética e pedagogicamente comprometida com o direito à aprendizagem.

À luz dessas considerações, convém ainda examinar como esses dois artigos do Decreto da PNEEI produzem efeitos indiretos sobre a organização institucional da formação do profissional de apoio escolar, especialmente quando se observa a articulação – ou a falta dela – com as políticas de formação continuada das redes. O artigo 14, ao situar a identificação da necessidade de apoio no âmbito da escola e das barreiras à participação e à aprendizagem, exige, implicitamente, que o profissional de apoio disponha de conhecimentos pedagógicos, comunicacionais e relacionais que ultrapassem uma formação meramente introdutória. Nesse sentido, ao registrar que “[...] a atuação do profissional de apoio escolar deve considerar as necessidades educacionais identificadas no contexto escolar, visando à participação e à aprendizagem do estudante” (Brasil, 2025, p. 6), ele aponta para uma formação contextualizada e reflexiva, ainda que não a detalhe. Já o artigo 15, ao definir conteúdos amplos para essa formação – como educação inclusiva, acessibilidade e tecnologias assistivas –, amplia o escopo

de competências esperadas, mas mantém uma exigência mínima de escolaridade e carga horária que, na prática, pode tensionar a qualidade do preparo oferecido. Como se lê no próprio texto normativo (Brasil, 2025, p. 7): “[...] a formação específica do profissional de apoio escolar deverá abranger conhecimentos relativos à educação inclusiva e ao apoio à participação no ensino comum”, o que reforça a centralidade pedagógica da função. Contudo, à medida que se observa a ausência de mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação dessa formação, percebe-se que o decreto transfere às redes de ensino a responsabilidade de operacionalizar tais diretrizes, sem assegurar condições equitativas para sua efetivação. Em razão disso, em redes mais estruturadas, essa formação pode se desdobrar em processos continuados e articulados ao projeto pedagógico; em outras, tende a se reduzir a cursos pontuais, desconectados do cotidiano escolar. Em verdade, a formação prevista nos artigos 14 e 15 corre o risco de se tornar um requisito formal, esvaziado de sentido pedagógico, caso não seja integrada a políticas mais amplas de desenvolvimento profissional. Dessa forma, esses dispositivos exigem reconhecer tanto seu potencial normativo quanto seus limites institucionais, situando a formação do profissional de apoio escolar como uma responsabilidade sistêmica e não apenas individual, condição indispensável para evitar a precarização da função e a responsabilização isolada pela inclusão.

No entanto, merece atenção o modo como a formação do profissional de apoio escolar, tal como delineada no decreto, dialoga com a realidade concreta das escolas e com as condições objetivas de trabalho oferecidas pelas redes de ensino. Ainda que o texto normativo sinalize a necessidade de uma preparação voltada à inclusão, à acessibilidade e ao apoio à participação no ensino comum, observa-se que essa formação é frequentemente operacionalizada de maneira fragmentada, descontinuada e pouco integrada ao cotidiano pedagógico. Nessa direção, Mantoan (2010) alerta que a inclusão não se sustenta por prescrições isoladas, pois “[...] a escola inclusiva exige mudanças estruturais e formativas que envolvem todos os sujeitos do processo educativo”, sendo essa compreensão fundamental para evitar a redução da formação do profissional de apoio a um treinamento técnico (p. 27). Complementarmente, ao explicitar que (Brasil, 2025, p. 8) “[...] a formação do profissional de apoio escolar deverá articular conhecimentos pedagógicos, comunicacionais e de acessibilidade, respeitando o contexto educacional em que atua”, o decreto reconhece a complexidade da função e afasta, ao menos no plano discursivo, uma concepção meramente assistencial. Contudo, na prática, muitas redes interpretam essa diretriz como autorização para cursos rápidos, oferecidos à distância ou sem acompanhamento pedagógico sistemático, o que fragiliza a atuação cotidiana desse profissional em sala de aula. Ao invés de

fortalecer práticas colaborativas com o professor regente e a equipe pedagógica, a formação insuficiente tende a empurrar o profissional de apoio para uma atuação reativa, centrada na resolução imediata de dificuldades individuais do estudante. Assim sendo, o que se apresenta como formação para a inclusão pode, paradoxalmente, reforçar lógicas de isolamento e responsabilização individual. Dito isso, torna-se evidente que a formação prevista no decreto somente alcançará seus objetivos se for compreendida como um processo contínuo, coletivo e situado, articulado ao projeto pedagógico da escola e às políticas de formação docente mais amplas. Caso contrário, permanece o risco de que a formação do profissional de apoio escolar se converta em um requisito formal, desvinculado da transformação efetiva das práticas educativas.

[...] quando as instituições respondem à diferença por meio de treinamentos rápidos, soluções técnicas ou funções especializadas isoladas, elas tendem a preservar intactas as estruturas que produzem exclusão. Esse tipo de resposta desloca a atenção das transformações coletivas e sistêmicas necessárias, transferindo a responsabilidade para indivíduos ou funções específicas. O resultado é uma inclusão frágil, sustentada por adaptações pontuais e pela intensificação do trabalho de alguns profissionais, em vez de mudanças profundas nas práticas pedagógicas, nas relações institucionais e nas condições materiais de ensino (Snyder; Mitchell, 2006, p. 7-8).

Nesse percurso analítico, torna-se igualmente relevante explicitar, de forma mais detida, o conteúdo normativo efetivamente estabelecido pelo decreto acerca da formação do profissional de apoio escolar, pois é a partir desse enunciado legal que se estruturam as expectativas institucionais sobre sua atuação. O texto normativo define que a formação desse profissional deve estar orientada para o apoio à participação, à comunicação, à mobilidade, à interação social e ao acesso ao currículo no ensino comum, afastando explicitamente uma compreensão restrita ao cuidado físico ou à vigilância. Ao indicar que a atuação deve se dar em consonância com as necessidades educacionais identificadas no contexto escolar, o decreto reforça uma lógica pedagógica e relacional da função, na qual o apoio não antecede o processo educativo, mas se constrói no interior dele. Como se lê no próprio documento (Brasil, 2025, p. 6): “[...] a atuação do profissional de apoio escolar deverá estar vinculada às necessidades educacionais do estudante, considerando as barreiras à participação e à aprendizagem no ambiente escolar”, o que desloca a centralidade do indivíduo para as condições institucionais de ensino. Ao mesmo tempo, ao estabelecer como requisito mínimo a escolaridade em nível médio acrescida de formação específica voltada à educação inclusiva, o decreto sinaliza uma tentativa de padronização nacional, ainda que em um patamar formativo reduzido. Nesse ponto, merece atenção a advertência de Lani Florian, quando afirma que “[...] apoiar a inclusão exige compreender o

ensino como prática coletiva, e não como intervenção técnica dirigida a um único aluno” (2013, p. 61), evidenciando que a densidade da formação é condição essencial para evitar leituras empobrecidas da função. Dito isso, embora o decreto explicita conteúdo, direções formativas e carga horária, ele não assegura mecanismos que garantam a profundidade, a continuidade e a contextualização dessa formação, o que pode resultar em trajetórias formativas superficiais e desconectadas da prática pedagógica cotidiana. Em decorrência disso, a normatização da formação, tal como apresentada, corre o risco de ser apropriada pelas redes de ensino como requisito burocrático mínimo, sem promover, de fato, a qualificação necessária para sustentar práticas inclusivas consistentes. Dessa forma, compreender o que está escrito no decreto sobre a formação do profissional de apoio escolar implica reconhecer tanto seu avanço simbólico e jurídico quanto seus limites operacionais, especialmente quando confrontados com a complexidade do trabalho pedagógico na escola comum.

Em continuidade a essa discussão, cabe ainda problematizar como a definição normativa da formação do profissional de apoio escolar, tal como expressa no decreto, dialoga com a lógica de organização do trabalho pedagógico na escola comum e com as expectativas que recaem sobre esse sujeito no cotidiano escolar. Ao indicar que a formação deve abranger conhecimentos relativos à educação inclusiva, à acessibilidade, às tecnologias assistivas e ao apoio à participação no ensino comum, o texto legal reconhece, ainda que de forma sintética, que se trata de uma função de natureza pedagógica ampliada, e não de um papel auxiliar desvinculado do processo educativo. Nesse sentido, ao registrar que (Brasil, 2025, p. 7): “[...] a formação específica deverá contemplar conteúdo que favoreçam a participação, a comunicação e a aprendizagem do estudante no ensino regular”, o decreto sinaliza que o apoio escolar deve operar em articulação com o currículo e com as práticas docentes. No entanto, quando essa diretriz é confrontada com o requisito mínimo de escolaridade e com a ausência de parâmetros mais robustos sobre carga horária¹⁸, acompanhamento formativo e articulação com a formação docente, evidencia-se uma

¹⁸ Não consideramos robusta a carga horária mínima de formação prevista para o profissional de apoio escolar na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, especialmente diante da complexidade das atribuições pedagógicas, comunicacionais e relacionais que lhe são conferidas no cotidiano da escola comum. Ao estabelecer que esse profissional deve possuir formação inicial mínima em nível médio e formação profissional específica com carga horária de, no mínimo, oitenta horas, o dispositivo normativo tende a reduzir a preparação para a inclusão a um patamar formativo insuficiente para lidar com as múltiplas demandas que envolvem acessibilidade, mediação pedagógica, apoio à participação e articulação com o professor regente e a equipe escolar. Em contextos marcados por diversidade funcional, desigualdades educacionais e exigências crescentes de trabalho colaborativo, uma formação restrita a essa carga horária corre o risco de assumir caráter meramente introdutório, instrumental e fragmentado, reforçando práticas improvisadas e individualizadas em vez de promover uma atuação crítica, reflexiva e integrada ao projeto pedagógico da escola. Dessa forma, a limitação formativa expressa no texto legal fragiliza o potencial do profissional de apoio escolar como agente efetivo da inclusão, evidenciando a necessidade de políticas

tensão entre a complexidade da função e a simplicidade do modelo formativo proposto. Nesse ponto, Armstrong (2012) adverte que a atuação em contextos de diversidade exige mais do que boa vontade ou instruções gerais, pois “[...] profissionais que não recebem formação consistente acabam reproduzindo práticas de controle e dependência, mesmo quando o objetivo declarado é a inclusão” (p. 58). Logo, a formação prevista no decreto, embora avance ao afastar leituras assistencialistas e medicalizantes, permanece vulnerável a interpretações restritivas, sobretudo em redes que operam sob forte pressão por redução de custos e respostas rápidas às demandas da inclusão. Em outras palavras, o texto normativo aponta o sentido pedagógico da formação, mas não assegura as condições institucionais necessárias para que esse sentido se materialize no cotidiano escolar. Dessa forma, o risco que se coloca é o de que a formação do profissional de apoio escolar seja formalmente reconhecida, mas substancialmente fragilizada, produzindo efeitos contraditórios sobre sua atuação e sobre a própria dinâmica pedagógica da turma. Assim sendo, compreender o que o decreto estabelece sobre formação implica reconhecer que sua efetividade depende menos da letra da norma e mais da capacidade das redes de ensino de traduzirem essas diretrizes em processos formativos contínuos, críticos e articulados ao projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, é igualmente pertinente analisar como o enunciado normativo sobre a formação do profissional de apoio escolar, ao mesmo tempo em que delimita conteúdos e orientações gerais, produz efeitos simbólicos importantes na forma como esse sujeito é percebido e posicionado no interior da escola comum. Ao estabelecer que a formação deve abranger conhecimentos relacionados à educação inclusiva, à acessibilidade, às tecnologias assistivas e ao apoio à participação e à aprendizagem, o decreto desloca a função do campo estritamente operacional para uma esfera pedagógica ampliada, ainda que não a equipare à docência. Como se explicita no texto legal, (Brasil, 2025, p. 6): “[...] a atuação do profissional de apoio escolar deverá favorecer a participação do estudante nas atividades pedagógicas e na vida escolar”, o que reforça a ideia de que seu trabalho incide diretamente sobre o processo educativo. Contudo, quando essa diretriz é analisada à luz das exigências formativas mínimas previstas, emerge uma contradição relevante: espera-se uma atuação complexa, mediadora e sensível às barreiras pedagógicas, mas oferece-se uma formação inicial limitada, muitas vezes desvinculada de

de formação mais amplas, contínuas e articuladas às políticas de valorização e acompanhamento institucional. Ver: Brasil. Decreto nº 12.686, de 22 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e dispõe sobre a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 out. 2025.

processos sistemáticos de acompanhamento e reflexão sobre a prática. Nesse ponto, Florian (2013) observa que “[...] políticas que ampliam expectativas sobre os profissionais, sem investir proporcionalmente em formação, tendem a gerar frustração e práticas defensivas” (p. 74), o que ajuda a compreender as dificuldades vividas no cotidiano escolar. Além disso, convém observar que a definição normativa da formação, ao não especificar modalidades, carga horária ampliada ou integração com a formação docente, abre margem para que o apoio escolar seja concebido como solução rápida para demandas complexas, reforçando a lógica de individualização da inclusão. Ou seja, o texto do decreto afirma princípios pedagógicos relevantes, mas não garante dispositivos institucionais capazes de sustentar a densidade formativa exigida por esses princípios. Em resposta a esse cenário, o profissional de apoio escolar pode ser simultaneamente reconhecido como peça-chave da política inclusiva e colocado em posição de fragilidade técnica e simbólica, o que afeta sua atuação, sua relação com o professor regente e sua inserção na equipe pedagógica. Analiticamente, o que está prescrito normativamente sobre a formação implica reconhecer que a efetivação dessa diretriz depende de escolhas políticas e administrativas que extrapolam o texto legal, exigindo investimento contínuo, clareza conceitual e compromisso coletivo com a inclusão como projeto pedagógico, e não como resposta emergencial.

[...] quando sistemas educacionais atribuem a determinados profissionais a responsabilidade de apoiar a participação e a aprendizagem dos estudantes sem integrar plenamente esses profissionais aos processos formativos e às estruturas pedagógicas da escola, cria-se uma tensão significativa entre expectativa e capacidade de atuação. Esses profissionais passam a ocupar uma posição ambígua: são vistos como essenciais para a inclusão, mas não recebem o reconhecimento, a formação ou o apoio institucional necessários para exercer uma função pedagógica consistente. Nessas condições, o apoio corre o risco de ser interpretado como solução individual para dificuldades coletivas, enfraquecendo a responsabilidade compartilhada da escola pela aprendizagem de todos (Black-Hawkins, Florian e Rouse, 2007, p. 63).

Desse modo, a formação do profissional de apoio escolar, tal como enunciada no decreto, ocupa um lugar estratégico e, ao mesmo tempo, ambíguo no desenho da política inclusiva, pois sustenta expectativas pedagógicas elevadas sem assegurar, de modo explícito, as condições institucionais necessárias para sua consolidação. Ao definir que esse profissional deve apoiar a participação, a comunicação, a interação social, a mobilidade e o acesso ao currículo no ensino comum, o texto normativo desloca definitivamente a função de uma lógica assistencial para um campo pedagógico-relacional, ainda que não a configure como docência. Nesse sentido, o próprio decreto explicita que (Brasil, 2025, p. 6) “[...] a atuação do profissional de apoio escolar tem como finalidade favorecer a participação e a aprendizagem do estudante no contexto da escola

comum”, reafirmando o direito à aprendizagem como eixo estruturante de sua presença na escola. Entretanto, quando essa diretriz é confrontada com a exigência de formação mínima – escolaridade de nível médio acrescida de formação específica introdutória – emerge uma contradição central, pois a complexidade das atribuições previstas demanda conhecimentos pedagógicos, éticos e relacionais que dificilmente se constroem em percursos formativos breves e descontinuados. Como alerta Mel Ainscow no debate sobre apoios educacionais: “[...] quando o apoio não é sustentado por formação consistente e trabalho colaborativo, ele tende a isolar estudantes e a fragilizar práticas pedagógicas” (1999, p. 33), o que ajuda a compreender os riscos de responsabilização individual presentes no cotidiano escolar. Além disso, ao não detalhar mecanismos de acompanhamento, avaliação e integração dessa formação às políticas de desenvolvimento profissional das redes, o decreto transfere para os sistemas de ensino a tarefa de dar concretude a princípios amplos, o que, em contextos desiguais, pode aprofundar assimetrias e precarizações. A formação do profissional de apoio escolar aparece, simultaneamente, como avanço normativo e como ponto de tensão da política, pois reconhece a centralidade da função sem garantir sua sustentação material e pedagógica. Pode-se afirmar que a efetividade do que está prescrito nos dispositivos legais dependerá menos da literalidade do texto e mais da capacidade das redes de ensino de assumir a formação desse profissional como responsabilidade coletiva e contínua, articulada ao projeto pedagógico da escola e à formação docente. Desse modo, a atuação qualificada do profissional de apoio escolar não é resultado automático da norma, mas da tradução crítica e comprometida de seus princípios em práticas formativas e pedagógicas concretas.

Neste sentido, é preciso reconhecer que os desafios, tensões e possibilidades para a efetivação do direito à aprendizagem não emergem de forma abstrata, mas se materializam no cotidiano das escolas por meio das condições concretas de trabalho do profissional de apoio escolar, que, embora central à política, segue marcado por vínculos precários, baixa valorização institucional e rotatividade elevada. Nesse cenário, a precarização não é apenas administrativa, mas pedagógica e ética, pois fragiliza a continuidade das ações inclusivas e desloca para o indivíduo responsabilidades que deveriam ser assumidas coletivamente pela escola e pelo sistema educacional. Como se observa no próprio texto normativo (Brasil, 2025) afirma que “[...] a atuação do profissional de apoio escolar deverá favorecer a participação do estudante nas atividades pedagógicas e na vida escolar” (p. 6), o que evidencia que sua função está diretamente vinculada à garantia do direito à aprendizagem, e não a tarefas acessórias ou meramente assistenciais. Quando essa atuação ocorre sob contratos instáveis, jornadas fragmentadas e

ausência de acompanhamento formativo cria-se um paradoxo estrutural entre o que a política anuncia e o que a escola consegue efetivar. Nessa mesma direção, ao analisar políticas inclusivas em contextos de desigualdade (Ball, 2008, p. 83) adverte que “[...] políticas educacionais implementadas em contextos desiguais tendem a ampliar diferenças, pois os recursos e as interpretações locais moldam profundamente seus efeitos”, o que ajuda a compreender por que a precarização do profissional de apoio acaba incidindo de forma direta sobre os estudantes que mais dependem de práticas pedagógicas sustentadas, continuadas e coletivas. Assim sendo, o direito à aprendizagem passa a ser tensionado não pela ausência de dispositivos legais, mas pela fragilidade das condições que sustentam sua implementação no cotidiano escolar.

Em continuidade a essa análise, convém observar que a invisibilização institucional do profissional de apoio escolar constitui um dos fatores mais persistentes de fragilização da política inclusiva, pois atua de forma silenciosa, mas profundamente estruturante, sobre as práticas pedagógicas e sobre a garantia do direito à aprendizagem. Em muitas redes de ensino, esse profissional não integra formalmente o quadro pedagógico da escola, não participa de reuniões de planejamento, conselhos de classe ou momentos de formação coletiva, permanecendo à margem dos espaços decisórios, ainda que atue diretamente no cotidiano da sala de aula. Essa condição reforça a ideia de que seu trabalho é acessório, transitório ou secundário, o que contribui para a alta rotatividade observada em diferentes contextos educacionais. Como aponta Garland-Thomson (1997), “[...] a marginalização institucional produz corpos e sujeitos invisíveis, mesmo quando sua presença é funcionalmente necessária” (p. 22), o que ajuda a compreender por que o profissional de apoio escolar, embora central para a inclusão, raramente é reconhecido como parte constitutiva do projeto pedagógico. Além disso, ao não garantir vínculos estáveis, planos de carreira ou reconhecimento simbólico da função, as redes de ensino criam condições para uma substituição constante desses profissionais, rompendo vínculos pedagógicos e afetivos fundamentais para estudantes que demandam previsibilidade, continuidade e relações de confiança. Nesse sentido, Ainscow (1999, p. 41) afirma que “[...] processos inclusivos dependem de estabilidade institucional e de relações sustentadas ao longo do tempo”, o que evidencia que a rotatividade não é apenas um problema administrativo, mas um obstáculo pedagógico direto à aprendizagem. A invisibilização do profissional de apoio escolar não se limita à ausência de reconhecimento formal, mas produz efeitos concretos sobre a qualidade do ensino, a autonomia do estudante e a coerência das práticas inclusivas. Em verdade, uma política que se pretende inclusiva acaba sendo operacionalizada por sujeitos cuja presença é instável e cuja função é pouco

compreendida coletivamente, tensionando o princípio da inclusão como responsabilidade institucional compartilhada. Desse modo, enfrentar a invisibilização e a rotatividade implica reconhecer que a efetivação do direito à aprendizagem exige não apenas dispositivos legais, mas condições materiais, simbólicas e organizacionais que sustentem o trabalho pedagógico no tempo e no espaço da escola comum.

[...] as instituições frequentemente dependem de certos sujeitos para que seus sistemas funcionem, mas, paradoxalmente, mantêm esses sujeitos em posições marginais, sem reconhecimento pleno ou pertencimento institucional. No campo da deficiência, essa lógica produz uma forma particular de invisibilidade: indivíduos são incorporados como funções necessárias, mas não como participantes legítimos do projeto coletivo. Essa marginalidade estrutural afeta não apenas as condições de trabalho desses profissionais, mas também a qualidade das relações pedagógicas e a continuidade dos processos educacionais, que passam a ser marcados pela ruptura, pela substituição constante e pela fragilidade dos vínculos (Davis, 2017, p. 118).

Desse modo, de forma articulada a essa invisibilização institucional, emergem desafios ético-pedagógicos profundos na garantia do direito à aprendizagem, especialmente quando a presença do profissional de apoio escolar passa a operar em contextos marcados por improvisação, sobrecarga e indefinição de responsabilidades. Nessas circunstâncias, a inclusão corre o risco de ser reduzida a um arranjo funcional mínimo, voltado à permanência física do estudante na sala de aula, mas dissociado de processos efetivos de ensino e aprendizagem. Vale destacar que o direito à aprendizagem, enquanto princípio ético e pedagógico, não se esgota no acesso, exigindo condições reais de participação, interação significativa e construção de conhecimentos socialmente relevantes. Florian (2013) adverte que práticas inclusivas frágeis tendem a deslocar o foco do ensino para a gestão do aluno, quando afirma que “[...] a ausência de uma pedagogia compartilhada faz com que a inclusão seja confundida com mera presença, e não com aprendizagem” (p. 29). Além disso, quando o profissional de apoio atua sem integração ao planejamento pedagógico e sem clareza sobre seus limites formativos, surgem dilemas éticos importantes, pois decisões pedagógicas passam a ser tomadas de forma isolada, sem respaldo coletivo ou reflexão crítica. Como aponta Tom Shakespeare, “[...] a deficiência não diz respeito simplesmente a uma limitação individual, mas às responsabilidades éticas dos arranjos sociais” (2018, p. 67), evidenciando que a garantia da aprendizagem depende de escolhas institucionais e não apenas da atuação de sujeitos específicos. A fragilização ética da inclusão ocorre quando a responsabilidade pela aprendizagem é individualizada, recaindo sobre o profissional de apoio ou sobre o próprio estudante, ao invés de ser assumida como compromisso coletivo da instituição de

ensino. Logo, práticas pedagógicas podem se tornar compensatórias, adaptativas ou meramente reativas, afastando-se de uma concepção emancipatória de educação inclusiva. Assim, os desafios ético-pedagógicos que atravessam a atuação do profissional de apoio escolar revelam que a efetivação do direito à aprendizagem exige mais do que boa vontade ou presença física, demandando intencionalidade pedagógica, clareza ética e organização institucional coerente com os princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Nesse mesmo movimento analítico, torna-se imprescindível enfrentar as tensões entre a inclusão concebida como princípio coletivo e as práticas individualizadas que se consolidam no cotidiano escolar, sobretudo quando a atuação do profissional de apoio escolar passa a ser compreendida como solução isolada para desafios que são, essencialmente, institucionais e pedagógicos. Em muitas escolas, observa-se que a presença desse profissional acaba funcionando como um dispositivo de “compensação”, no qual a responsabilidade pela aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial é deslocada do coletivo docente para um único sujeito, produzindo efeitos contraditórios sobre a dinâmica pedagógica da turma. Como afirmam Booth e Ainscow (1998), ao discutirem os riscos desse modelo, “[...] a inclusão deixa de ser um processo de transformação da escola quando o apoio é organizado apenas em torno de indivíduos, e não como um recurso para todos” (p. 45). Essa lógica individualizante, ainda que frequentemente justificada pela urgência das demandas escolares, fragiliza o princípio da corresponsabilidade pedagógica e reforça a ideia de que alguns estudantes “pertencem” mais ao profissional de apoio do que à turma e ao professor regente. Além disso, quando a inclusão é operacionalizada dessa forma, o currículo tende a ser fragmentado, com adaptações pontuais e paralelas que não dialogam com o planejamento coletivo, produzindo experiências de aprendizagem empobrecidas e pouco desafiadoras. Nesse sentido, Davis (1995, p. 31) pontua que “[...] quando a diferença é tratada como exceção a ser gerida individualmente, o sistema educacional preserva sua norma e evita transformar suas estruturas”, o que ajuda a compreender por que práticas individualizadas coexistem com discursos inclusivos. Assim, a tensão entre inclusão como projeto coletivo e práticas individualizadas não é apenas metodológica, mas política, pois revela escolhas institucionais que preservam a organização tradicional da escola em detrimento da transformação pedagógica. Logo, o profissional de apoio escolar passa a ocupar uma posição ambígua, sendo ao mesmo tempo indispensável para a permanência do estudante e utilizado como estratégia para evitar mudanças mais profundas nas práticas de ensino. Dito isso, enfrentar essa tensão implica reconhecer que a efetivação do direito à aprendizagem exige a

superação de modelos individualizantes e a afirmação da inclusão como compromisso pedagógico compartilhado, no qual o apoio escolar atua como recurso articulador e não como substituto do trabalho coletivo da escola.

De modo propositivo, é possível vislumbrar possibilidades concretas de ressignificação da função do profissional de apoio escolar à luz da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, desde que se rompa com leituras instrumentais e se avance para uma compreensão pedagógica, coletiva e transformadora dessa atuação. A política, ao afirmar o direito à aprendizagem como eixo estruturante, oferece brechas normativas importantes para que o apoio escolar seja concebido como recurso de mediação pedagógica articulado ao currículo, ao planejamento docente e às práticas avaliativas da escola comum. Nesse sentido, Mantoan (2003) sustenta que a inclusão exige deslocamentos profundos na cultura escolar, pois “[...] ensinar a todos implica rever práticas, tempos, espaços e formas de organizar o trabalho pedagógico” (p. 58), o que coloca o profissional de apoio como potencial colaborador desse processo e não como executor de tarefas paralelas. Além disso, quando o decreto explicita que a atuação do apoio deve favorecer a participação do estudante nas atividades pedagógicas e na vida escolar, abre-se a possibilidade de que esse profissional atue de forma menos individualizante e mais integrada às estratégias coletivas da escola. Como se lê no próprio texto normativo (Brasil, 2025, p. 6): “[...] o profissional de apoio escolar atuará de modo articulado à equipe pedagógica, contribuindo para a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem”, o que reforça a centralidade do trabalho colaborativo. Contudo, essa ressignificação não ocorre automaticamente, pois depende de escolhas institucionais que reconheçam o apoio escolar como parte do projeto pedagógico e não como solução emergencial. Em contextos onde há espaços de planejamento coletivo, formação continuada integrada e clareza de atribuições, observa-se que o profissional de apoio pode contribuir para ampliar estratégias didáticas, favorecer a autonomia do estudante e tensionar práticas excludentes naturalizadas. A função, portanto, deixa de ser marcada pela lógica da compensação individual e passa a operar como elemento articulador de práticas inclusivas mais amplas. A ressignificação do apoio escolar se apresenta como possibilidade real, mas condicionada à disposição das redes e das escolas em assumir a inclusão como projeto político-pedagógico compartilhada. Desse modo, a efetivação do direito à aprendizagem pode ser fortalecida quando o profissional de apoio escolar é integrado a processos coletivos de reflexão, planejamento e ação, alinhados aos princípios da política inclusiva e às demandas concretas do cotidiano escolar.

[...] a inclusão educacional exige que os sistemas escolares abandonem abordagens centradas em apoios individuais isolados e avancem para formas coletivas de organização do ensino. Quando o apoio é compreendido como parte integrante do trabalho pedagógico, e não como um serviço adicional, ele passa a contribuir para a transformação das práticas de sala de aula como um todo. Essa mudança implica reconhecer que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre os profissionais da escola, demandando colaboração, planejamento conjunto e reflexão contínua sobre o currículo e as formas de participação dos estudantes (Chapman, 2023, p. 94).

De forma complementar a essa perspectiva propositiva, impõe-se reconhecer que a efetivação do direito à aprendizagem depende, de modo decisivo, da construção de políticas articuladas de formação, acompanhamento e valorização profissional, capazes de enfrentar a fragmentação que ainda marca a atuação do profissional de apoio escolar. Quando a política inclusiva não se traduz em programas continuados de formação em serviço, com tempos institucionais garantidos para estudo, planejamento e reflexão coletiva, a função tende a se manter presa a respostas imediatistas, pouco sustentáveis no longo prazo. Nesse sentido, ao discutir a necessidade de coerência entre política e prática, Stephen Ball (2008) observa que “[...] políticas só se tornam práticas quando são traduzidas em rotinas, recursos e compromissos institucionais” (p. 97), o que evidencia que a valorização profissional não se reduz a reconhecimento simbólico, mas envolve condições concretas de trabalho e desenvolvimento profissional. Além disso, o próprio decreto aponta para a articulação do apoio escolar com a equipe pedagógica, sinalizando que sua atuação não pode prescindir de acompanhamento sistemático e de inserção nos processos formativos da escola. Como se lê no texto normativo (Brasil, 2025, p. 6): “[...] a atuação do profissional de apoio escolar deverá ocorrer de forma articulada com os demais profissionais da escola, respeitando o planejamento pedagógico e os objetivos educacionais”, reforçando a necessidade de políticas integradas e não isoladas. Contudo, quando inexistem mecanismos de acompanhamento pedagógico, supervisão formativa e espaços de escuta institucional, a função tende a ser exercida de modo solitário, reforçando a rotatividade e a descontinuidade das ações inclusivas. Em outras palavras, a ausência de políticas articuladas fragiliza não apenas o profissional de apoio, mas o próprio projeto de inclusão, que passa a depender de esforços individuais e circunstanciais. Em verdade, a valorização profissional deve ser compreendida como dimensão ética e política da garantia do direito à aprendizagem, pois sustenta a continuidade das práticas e a construção de vínculos pedagógicos significativos. Avançar na efetivação da educação inclusiva requer reconhecer que formação, acompanhamento e valorização não são etapas acessórias, mas condições estruturantes para que o profissional de

apoio escolar atue de forma qualificada, integrada e coerente com os princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Nesse horizonte de análise crítica e compreensiva, é igualmente necessário considerar que as tensões vivenciadas pelo profissional de apoio escolar se inscrevem em um cenário mais amplo de disputas sobre o sentido da inclusão e do próprio direito à aprendizagem, no qual convivem discursos progressistas e práticas conservadoras. Muitas vezes, a política inclusiva é afirmada no plano normativo e discursivo, mas operacionalizada no cotidiano escolar por meio de arranjos mínimos, que preservam a estrutura tradicional do ensino e deslocam para sujeitos específicos – como o profissional de apoio – a tarefa de “fazer a inclusão funcionar”. Esse descompasso revela que a efetivação do direito à aprendizagem não depende apenas da existência de políticas, mas da forma como elas são apropriadas, reinterpretadas e traduzidas em práticas concretas. Nesse sentido, Apple (2012) chama atenção para o fato de que “[...] políticas educacionais progressistas podem ser neutralizadas quando são incorporadas sem questionar as estruturas de poder e organização da escola” (p. 44), o que ajuda a compreender por que práticas individualizantes persistem mesmo em contextos formalmente inclusivos. Soma-se a isso, ao se analisar o lugar ocupado pelo profissional de apoio nesse arranjo, torna-se evidente que sua atuação acaba sendo atravessada por expectativas contraditórias: espera-se que promova a participação e a aprendizagem, mas sem que a escola, como coletivo, se reorganize para acolher a diversidade. Como afirma Mitchell, Snyder e Antebi (2019, p. 12): “[...] a inclusão falha quando é tratada como ajuste pontual, e não como transformação das condições materiais e simbólicas do ensino”, reforçando a necessidade de mudanças estruturais. O desafio central não reside apenas em aperfeiçoar a atuação individual do profissional de apoio escolar, mas em tensionar a própria lógica de funcionamento da escola, questionando práticas, currículos e modos de avaliação que produzem exclusão. Diante desse quadro, a função do apoio escolar pode assumir um caráter ambivalente: tanto pode reforçar arranjos conservadores, ao absorver conflitos e tensões, quanto pode se tornar um ponto de apoio para processos de transformação pedagógica, quando integrada a um projeto coletivo. Desse modo, compreender as tensões que atravessam a efetivação do direito à aprendizagem implica situar o profissional de apoio escolar no centro das disputas políticas e pedagógicas da inclusão, reconhecendo que sua atuação é indissociável das escolhas institucionais e das concepções de educação que orientam a escola comum.

Por outro lado, quando se observa com maior atenção o cotidiano das redes públicas e privadas de ensino, torna-se impossível ignorar que a precarização das condições de trabalho do

profissional de apoio escolar constitui um dos principais obstáculos à efetivação do direito à aprendizagem, pois atravessa diretamente a qualidade da mediação pedagógica e a possibilidade de continuidade das ações inclusivas. Em muitos contextos, esses profissionais são contratados de forma temporária, com vínculos frágeis, baixos salários e jornadas instáveis – como já dito anteriormente – o que produz alta rotatividade e dificulta a construção de vínculos pedagógicos consistentes com os estudantes e com a equipe escolar. Essa lógica precarizante não é neutra, ao contrário, ela expressa escolhas políticas que hierarquizam funções dentro da escola e tratam a inclusão como um serviço acessório. Nesse sentido, Ball (2016) observa, ao discutir os efeitos das reformas educacionais contemporâneas, “[...] argumenta que a precarização do trabalho educativo transforma direitos em serviços contingentes” (p. 87), o que ajuda a compreender por que o apoio escolar muitas vezes é visto como substituível ou descartável. Além disso, a ausência de planos de carreira e de políticas de valorização específicas reforça a ideia de que se trata de uma função secundária, mesmo quando sua atuação é central para a permanência e a aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. Logo, é preciso considerar que essa precarização também produz impactos subjetivos, gerando sentimentos de insegurança, descontinuidade e desresponsabilização institucional. Como destaca Frigotto (2009, p. 64), “[...] a precarização do trabalho educativo não afeta apenas as condições materiais, mas corrói o sentido social e ético da docência e das funções pedagógicas associadas”, o que se aplica diretamente ao profissional de apoio escolar. A fragilidade contratual e a alta rotatividade não apenas comprometem o acompanhamento pedagógico, mas também dificultam processos formativos continuados e a construção de práticas colaborativas no interior da escola. Em consequência disso, a inclusão corre o risco de se reduzir a intervenções fragmentadas, dependentes do esforço individual de profissionais pouco amparados institucionalmente. Enfrentar a precarização do trabalho do profissional de apoio escolar não é uma demanda corporativa isolada, mas uma condição estrutural para que o direito à aprendizagem deixe de ser uma promessa normativa e se materialize, de fato, como prática pedagógica sustentada, coletiva e socialmente comprometida.

[...] as reformas educacionais contemporâneas têm produzido uma reorganização profunda do trabalho escolar, marcada pela intensificação, pela fragmentação das funções pedagógicas e pela expansão de vínculos precários. Esse processo cria categorias de trabalhadores educacionais com diferentes graus de estabilidade, reconhecimento e poder decisório, reforçando hierarquias internas nas escolas. Quando determinadas funções são tratadas como auxiliares ou secundárias, ainda que essenciais para o funcionamento cotidiano da instituição, o resultado é a naturalização da precariedade e a erosão do compromisso coletivo com a educação como direito social (Apple, 2013, p. 112).

Além disso, a invisibilização institucional da função do profissional de apoio escolar, associada à alta rotatividade desses trabalhadores, aprofunda tensões históricas no interior da escola comum e fragiliza a consolidação de práticas inclusivas sustentáveis. Em muitas redes de ensino, embora a presença desse profissional seja prevista normativamente, sua função permanece pouco reconhecida nos documentos pedagógicos, nos projetos políticos-pedagógicos e nas instâncias de decisão coletiva, o que contribui para uma atuação marcada pela ambiguidade e pela subalternização. Esse apagamento simbólico se expressa, por exemplo, na ausência do profissional de apoio em reuniões pedagógicas, formações continuadas e processos avaliativos institucionais, reforçando a ideia de que sua atuação é meramente operacional. Nessa direção, Saviani (2013) assinala que “[...] quando determinadas funções educativas não são reconhecidas como parte orgânica do trabalho pedagógico, elas tendem a ser tratadas como acessórias e facilmente descartáveis” (p. 58), o que ajuda a compreender por que a rotatividade se naturaliza nesse campo. Ao mesmo tempo, a constante substituição desses profissionais impede a construção de vínculos pedagógicos estáveis com os estudantes, especialmente aqueles que demandam acompanhamento contínuo, prejudicando processos de autonomia e participação efetiva. Cabe ressaltar que essa rotatividade não decorre apenas de escolhas individuais, mas está diretamente relacionada a contratos precários, baixos salários e ausência de perspectivas de carreira, elementos que empurram esses trabalhadores para uma lógica de sobrevivência profissional. Como destaca Apple (2017, p. 142) “[...] a desvalorização estrutural de determinadas funções educativas é parte de um projeto mais amplo de fragmentação do trabalho escolar”, evidenciando que a invisibilização do apoio escolar não é um acaso, mas um efeito de políticas que hierarquizam saberes e sujeitos. Assim sendo, a escola passa a operar com apoios descontínuos, improvisados e pouco articulados ao currículo, o que compromete não apenas o direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, mas também a construção de uma cultura institucional inclusiva. Desse modo, enfrentar a invisibilização e a alta rotatividade do profissional de apoio escolar implica reconhecer essa função como parte constitutiva do trabalho pedagógico coletivo, exigindo políticas de reconhecimento, estabilidade e participação efetiva nos espaços decisórios da escola.

Assim, a necessidade de políticas articuladas de formação, acompanhamento e valorização profissional emerge como eixo estruturante para a efetivação do direito à aprendizagem em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, superando soluções fragmentadas e respostas improvisadas. Não se trata apenas de ampliar a oferta de cursos pontuais ou

capacitações genéricas, mas de construir uma política pública integrada que reconheça o profissional de apoio escolar como sujeito pedagógico, inserido em um projeto coletivo de educação. Desse modo, é fundamental observar que a formação inicial e continuada precisa dialogar com o cotidiano concreto da escola comum, abordando questões ético-pedagógicas, trabalho colaborativo, mediação de aprendizagens e compreensão crítica da deficiência, evitando leituras medicalizantes ou assistencialistas. Conforme destaca Freire (1996), a formação dos educadores, aqui entendidos em sentido ampliado, deve estar vinculada à prática reflexiva, e “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (p. 39), o que se aplica diretamente ao trabalho do apoio escolar no contexto inclusivo. Além disso, políticas de acompanhamento sistemático, com espaços de escuta, supervisão pedagógica e planejamento conjunto, tornam-se indispensáveis para evitar a responsabilização individual desse profissional pelos desafios da inclusão, deslocando o foco para a corresponsabilidade institucional. Vale destacar que a valorização profissional também passa por condições dignas de trabalho, planos de carreira, remuneração compatível e reconhecimento simbólico da função no interior da escola. Nessa direção, Dourado (2015, p. 21) afirma que “[...] políticas educacionais consistentes exigem articulação entre formação, condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação”, evidenciando que não há inclusão sustentável sem investimento estrutural nas pessoas que a concretizam cotidianamente. Assim sendo, a ressignificação do papel do profissional de apoio escolar, à luz da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, demanda um movimento político-pedagógico mais amplo, capaz de alinhar normativas, práticas e culturas institucionais. Ao reconhecer, formar, acompanhar e valorizar esse profissional de maneira integrada cria-se não apenas melhores condições para sua atuação, mas também bases mais sólidas para a construção de uma escola comum que efetivamente acolha, ensine e reconheça a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a concepção do profissional de apoio escolar, tal como delineada na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), emerge como um elemento estruturante da política e não como um dispositivo acessório ou emergencial. A pesquisa demonstrou que esse profissional é concebido normativamente como parte integrante das estratégias de garantia do acesso, da participação e, sobretudo, da

aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Nesse sentido, sua existência responde a um deslocamento conceitual importante: da centralidade no diagnóstico e na deficiência para a centralidade no direito à aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas mediadas, contextualizadas e compartilhadas. Assim, o profissional de apoio escolar passa a ocupar um lugar político-pedagógico relevante, cuja função só pode ser compreendida à luz de um projeto de inclusão que tensiona as formas tradicionais de organização do trabalho escolar.

A investigação também revelou que, embora a política avance ao reconhecer formalmente esse profissional e ao delimitar suas atribuições gerais, permanecem fragilidades significativas no que se refere à sua formação. Os achados indicam a ausência de diretrizes nacionais claras e sistematizadas para os percursos formativos, o que resulta em profundas disparidades entre redes de ensino, tanto no nível de escolaridade exigido quanto nos conteúdos formativos ofertados. Essa lacuna normativa produz efeitos concretos no cotidiano escolar, pois a atuação do profissional de apoio tende a ser moldada mais por demandas imediatas e interpretações locais do que por referenciais pedagógicos consistentes. Desse modo, a formação aparece como um dos principais pontos de tensão entre o texto da política e sua materialização, comprometendo a coerência entre princípios inclusivos e práticas efetivamente desenvolvidas.

No que diz respeito à atuação cotidiana, os resultados da pesquisa apontam que o trabalho do profissional de apoio escolar se constrói em permanente relação com o professor regente, a equipe pedagógica e a organização didática da escola. Quando essa atuação se dá de forma articulada, colaborativa e planejada, contribui para ampliar a participação dos estudantes, favorecer a autonomia e qualificar a dinâmica pedagógica da turma como um todo. Entretanto, os achados também evidenciam riscos recorrentes, especialmente quando esse profissional é colocado em posição substitutiva, assumindo responsabilidades que caberiam ao professor ou à instituição escolar. Nesses casos, a inclusão tende a ser reduzida a uma ação individualizada, deslocando o problema da organização escolar para o estudante e para o profissional que o acompanha.

Outro eixo central identificado ao longo do estudo refere-se às condições de trabalho que marcam a experiência concreta desses profissionais. A pesquisa revelou um cenário frequente de precarização, caracterizado por vínculos instáveis, baixos salários, alta rotatividade e invisibilização institucional da função. Tais condições fragilizam não apenas o trabalhador, mas também o próprio processo educativo, uma vez que a descontinuidade das ações compromete o acompanhamento pedagógico e a construção de vínculos fundamentais para o desenvolvimento

dos estudantes. Assim, a efetivação do direito à aprendizagem mostra-se diretamente dependente da superação dessas condições precárias, reafirmando que a inclusão não pode ser sustentada por arranjos improvisados ou por esforços individuais isolados.

Ao mesmo tempo, os achados do estudo permitem identificar possibilidades concretas de ressignificação da função do profissional de apoio escolar no interior da política. Quando compreendido como agente pedagógico, e não como cuidador ou tutor exclusivo, esse profissional pode contribuir para deslocar práticas assistencialistas e fortalecer uma lógica de corresponsabilidade institucional. A pesquisa aponta que tal ressignificação depende da articulação entre formação continuada, acompanhamento pedagógico sistemático e inserção efetiva desse profissional nos espaços coletivos da escola, como reuniões pedagógicas, planejamento e processos avaliativos. Nesse horizonte, a política inclusiva deixa de ser um conjunto de prescrições normativas e passa a se constituir como prática viva, construída no cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa permite afirmar que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece bases importantes para orientar a concepção, a formação e a atuação do profissional de apoio escolar, mas sua efetividade está condicionada à forma como esse marco normativo é apropriado, interpretado e operacionalizado pelas redes de ensino. Os desafios e tensões identificados ao longo da pesquisa não anulam os avanços da política, mas revelam a necessidade de políticas articuladas de valorização profissional, formação crítica e fortalecimento institucional das escolas. Dessa forma, a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial não se efetiva apenas pela existência do profissional de apoio escolar, mas pela consolidação de um projeto coletivo de educação inclusiva, comprometido com a transformação das práticas, das estruturas e das relações que historicamente produziram exclusões no interior da escola comum.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Special needs in the classroom: a teacher education guide**. London: UNESCO, 1999.

ANGELO, F.; CROSS, T. **Teaching students with learning difficulties**. Boston: Allyn & Bacon, 1993.

APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.

ARMSTRONG, T. **Multiple intelligences in the classroom**. Alexandria: ASCD, 1998.

ARMSTRONG, T. **Neurodiversity**: discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences. Cambridge: Da Capo Press, 2012.

ARMSTRONG, T. **Seven kinds of smart**: identifying and developing your multiple intelligences. New York: Plume, 1999.

ARMSTRONG, T. **The myth of the ADD child**. New York: Plume, 2001.

ARMSTRONG, T. **The power of neurodiversity**. New York: Da Capo Press, 2006.

ATTWOOD, T. **The complete guide to Asperger's syndrome**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

BARCELLOS JÚNIOR, W. *et al.* “O PAI OCULTO” – A presença-ausência da figura paterna e os desafios emocionais na interseção entre autismo, família e escola. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e9148, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-219. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/9148>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BARCELLOS JÚNIOR, W. *et al.* Escola, neurodiversidade e inclusão – uma compreensão do TEA, TDAH e dislexia como singularidades que exigem práticas pedagógicas inclusivas, responsivas e sensíveis às diferenças. (2026). **ERR01**, 11(1), e11647. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v11n1-007> Acesso em 05 de jan. 2026.

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder**: a handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Press, 2005.

BASCOM, J. **Autistic adulthood**: shifting narratives of acceptance and independence. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. **Achievement and inclusion in schools**. London: Routledge, 2007.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 1998.

CHAPMAN, R. **Empire of normality**: neurodiversity and capitalism. London: Pluto Press, 2023.

DAVIS, L. J. **Enforcing normalcy**: disability, deafness, and the body. London: Verso, 1995.

DAVIS, L. J. **The disability studies reader**. New York: Routledge, 2017.

DEZEM, L. T. *et al.* Educação inclusiva e formação de professores – ressignificações, silêncios, contradições e reinvenções nos múltiplos contextos formativos brasileiros. **REVISTA DELOS**,

18(68), e5556. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n68-115> Acesso em 27 de dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Da aflição e aceitação às teias de afetos – TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1799–1821, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-107. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2800>. Acesso em: 8 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Despertando consciências – por uma educação anticapacitista como caminho para processos educacionais inclusivos. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15561-15594, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-001. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4185>. Acesso em: 8 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392-9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 8 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Elos perdidos e inclusão tardia: percursos educacionais interrompidos e a reinserção de pessoas autistas pela EJA – desafios metodológicos para a alfabetização inclusiva, a andragogia neurodivergente e as implicações reveladas pelos dados do censo 2022. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 30331–30380, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-075. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5707>. Acesso em: 8 dez. 2025.

DUFRESNE, J. *et al.* **Autism spectrum disorder in education**. New York: Springer, 2013.

FELIPPE, J. N. de O. *et al.* Itinerários escolares de adultos com TEA no Brasil – uma análise inédita dos dados do censo 2022 sobre frequência em instituições escolares entre pessoas com autismo acima dos 25 anos. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(8), e10941. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n8-015> Acesso em 27 de dez. 2025.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. London: Sage, 2013.

FLORIAN, L. **Inclusive pedagogy**: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, Edinburgh, v. 45, n. 1, p. 6–14, 2013.

FLORIAN, L.; HEGARTY, J. **Inclusive education and the developing world**. London: David Fulton, 2004.

FRITH, U. **Autism**: explaining the enigma. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

GARLAND-THOMSON, R. **Extraordinary bodies: figuring physical disability in American culture and literature**. New York: Columbia University Press, 1997.

GARLAND-THOMSON, R. **Staring**: how we look. Oxford: Oxford University Press, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

- GRANDIN, T. **Thinking in pictures**. New York: Vintage Books, 2006.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **The autistic brain**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.
- HINSHAW, S. P.; ELLISON, K. **ADHD: what everyone needs to know**. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- KAPP, S. J. **Autistic community and the neurodiversity movement**. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020.
- MANTOAN, M. T. E. *et al.* **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para a escola comum**. São Paulo: Moderna, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. *et al.* **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MILTON, D. **A mismatch of salience: explorations of autism from theory to practice**. Brighton: Pavilion Publishing, 2020.
- MILTON, D.; RYAN, S. **Autistic adults: identity, difference and wellbeing**. London: Routledge, 2022.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.
- MITCHELL, D. T.; ANTEBI, S.; SNYDER, S. L. **The matter of disability**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2019.
- MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. **The biopolitics of disability**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.
- MURRAY, S. **Autism and the contemporary text**. Liverpool: Liverpool University Press, 2012.
- MURRAY, S. **Autism**. London: Routledge, 2008.
- REID, G. **Dyslexia: a practitioner's handbook**. London: Wiley, 2005.
- REID, G. **Learning styles and inclusion**. London: Sage, 2006.
- SANTOS, A. N. S. Dos. *Et al.* “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(7), e8937.
Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-445> Acesso em 8 dez. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et al.* “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(9), e10161. Disponível em:
<https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014> Acesso em 8 dez. 2025.

SANTOS, A. N. S. Dos. *Et al.* Experiência, inclusão escolar e pandemia: desafiando os limites da aprendizagem a partir da experiência dos alunos em tempos de ensino remoto e híbrido. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4**, 16(5), e4216. Disponível em:
<https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-060> Acesso em 8 dez. 2025.

SHAKESPEARE, T. **Disability rights and wrongs**. London: Routledge, 2013.

SHAKESPEARE, T. **Disability: the basics**. London: Routledge, 2018.

SHAYWITZ, S. **Overcoming dyslexia**. New York: Knopf, 2005.

SILBERMAN, S. **Neurotribes: the legacy of autism and the future of neurodiversity**. New York: Avery, 2015.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Sydney: Judy Singer, 2017.

SNYDER, S. L.; MITCHELL, D. T. **Cultural locations of disability**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

SOUSA, T. R. S. A política nacional de educação especial inclusiva – governança, formação docente e redes de apoio como fundamentos da equidade escolar. **ERR01**, 10(6), e10250.
Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-054> Acesso em 30 dez. 2025.

STAKE, R. E. **Qualitative research: studying how things work**. New York: Guilford Press, 2011.

WALKER, N. **Neuroqueer heresies**. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

WALTZ, M. **Autism: a social and medical history**. London: Palgrave Macmillan, 2013.

WEBER, M. **The methodology of the social sciences**. New York: Free Press, 1949.