



REESMA, Humaitá - Amazonas, Volume XX, nº 2, jul-dez. 2026, p. 338-354.

PROFISSIONAIS DE APOIO: IDENTIDADE E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

SUPPORT PROFESSIONALS: IDENTITY AND MEANINGS CONSTRUCTED
IN THE SCHOOL CONTEXT

Izabely da Costa Silva ¹
Giovana Maria Belém Falcão ²

Resumo: Este estudo tem por objetivo compreender de que maneira os profissionais de apoio à inclusão do município de Horizonte (CE) concebem sua atuação no ambiente escolar. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que adotou como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram quatro profissionais de apoio que atuam há pelo menos um ano na rede pública de ensino. O estudo revelou que, embora compreendam sua atuação como fundamental para a construção de uma escola inclusiva, esses profissionais enfrentam diversos desafios, como a ausência de uma legislação clara sobre suas atribuições, a falta de reconhecimento profissional e, principalmente, a invisibilização de seu papel no ambiente escolar. Evidencia-se, assim, a necessidade de uma regulamentação que valorize o fazer profissional desses sujeitos.

Palavras-chave: Profissionais de Apoio à Inclusão; Desafios; Atuação Profissional; Reconhecimento Profissional.

¹ Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inclusão na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: izabely.silva@aluno.uece.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-9450-5938>

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e líder do grupo FORPInclusão. E-mail: giovana.falcao@uece.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>



Abstract: This study aims to understand how inclusion support professionals from the municipality of Horizonte (CE) perceive their role within the school environment. It is a qualitative study that used semi-structured interviews as the data collection instrument. The participants were four support professionals who have been working for at least one year in the public education system. The study revealed that, although they recognize their role as fundamental to building an inclusive school, these professionals face several challenges, such as the lack of clear legislation defining their responsibilities, limited professional recognition, and, above all, the invisibility of their work within the school context. Thus, the study highlights the need for regulations that value and acknowledge the professional practices of these workers.

Keywords: Inclusion Support Professionals; Challenges; Professional Role; Professional Recognition.



1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência é um princípio fundamental para a garantia de acesso e permanência desses alunos na Educação Especial (PAEE). Essa modalidade de ensino vai além da mera presença física nos espaços escolares, buscando superar barreiras por meio de transformações estruturais e pedagógicas que assegurem a participação plena desses estudantes (Stainback; Stainback, 1999; Mantoan; Lanuti, 2021).

Diante das inúmeras mudanças no contexto social e político, diversos autores discutem o processo de ensino e aprendizagem com base na perspectiva da mediação social e histórica (Carvalho, 2004; Glat, 2010; Booth; Ainscow, 2011). Nesse contexto, Vygotsky (2022) destaca que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e históricas, nas quais o indivíduo aprende com o outro e com o meio em que está inserido. Corroborando essa ideia, Mittler (2003) ressalta que a inclusão somente se efetiva por meio de um trabalho colaborativo entre agentes fundamentais do cotidiano escolar, como a família, a comunidade educativa e, de forma mais próxima, os profissionais de inclusão – responsáveis por mediar, viabilizar a participação e assegurar a permanência dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) constitui um marco essencial na garantia de direitos, ao consolidar a educação especial como modalidade de ensino (Brasil, 2008). Esse documento destaca a atuação de diferentes profissionais que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes PAEE, entre eles os professores regentes, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os intérpretes de Libras e os profissionais de apoio à inclusão – estes últimos são os sujeitos centrais desta pesquisa, que busca compreender como os profissionais de apoio à inclusão de Horizonte (CE) concebem sua atuação no ambiente escolar.

Os profissionais de apoio à inclusão atuam no espaço escolar para viabilizar a participação de estudantes com deficiência, auxiliando-os em atividades de higiene, locomoção, alimentação e em outras situações nas quais não consigam atuar de forma autônoma (Brasil, 2015). Esses profissionais trabalham em conjunto com os professores da sala de aula comum, professores do AEE, gestores e demais membros da comunidade



escolar, contribuindo para a inclusão dos estudantes em todas as atividades. Contudo, não existe regulamentação nacional que defina os requisitos mínimos para o exercício da função, ficando a cargo dos estados e municípios essa organização.

Essa falta de normatização na contratação gera desentendimentos quanto às atribuições, e revela que, apesar dos avanços trazidos pela política nacional (Brasil, 2008), a educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros entraves. Muitos desses profissionais não conhecem claramente suas funções, não recebem formação adequada ou atuam sem apoio pedagógico, o que contribui para a precarização da profissão.

Diante desse cenário, surgem as seguintes questões norteadoras: como os profissionais de apoio à inclusão se percebem no ambiente escolar? Como compreendem sua participação no processo de inclusão? Sentem-se valorizados no exercício de suas funções?

O objetivo geral deste estudo é compreender como os profissionais de apoio à inclusão de Horizonte (CE) concebem sua atuação no ambiente escolar. Os objetivos específicos são: (1) refletir sobre as atribuições desempenhadas pelos profissionais de apoio à inclusão; (2) compreender como eles significam o processo de inclusão de estudantes com deficiência; e (3) analisar como ocorre a articulação da atuação desses profissionais com a comunidade escolar.

A inclusão educacional de pessoas com deficiência possui amparo legal na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que garante a educação a todos (art. 205) e prevê o atendimento educacional especializado (art. 208, III); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), que estabelece a oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008); e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), que garante a presença de profissionais de apoio conforme as necessidades dos estudantes.

A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada. Os participantes do estudo foram profissionais de apoio à inclusão atuantes no município de Horizonte (CE), com a produção de dados realizada no primeiro semestre de 2025. As entrevistas ocorreram de forma individual.



Ressalta-se a importância de ouvir os profissionais de apoio à inclusão, que muitas vezes não são considerados em políticas públicas educacionais, embora desempenhem papel fundamental no cotidiano da inclusão escolar (Oliveira, 2016; Santos; Falcão, 2020). Sendo assim, este estudo vai além de revelar as percepções dos participantes: visa contribuir para o fortalecimento de suas práticas e para a valorização de sua participação na construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

Nas seções seguintes, apresentaremos o referencial teórico que sustenta a pesquisa, a metodologia adotada, as análises e discussões e, por fim, as considerações finais.

Inclusão escolar e a atuação dos profissionais de apoio

As leis e políticas brasileiras que asseguram o direito à educação para todos foram fortemente influenciadas por documentos internacionais que defendem uma sociedade mais inclusiva e diversa. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Unesco, 1990), conhecida como Declaração de Jomtien, destacou o direito universal à educação, enfatizando que, mesmo diante de fragilidades estruturais nos sistemas escolares, é fundamental garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994), a Declaração de Salamanca, restabeleceu que toda criança tem direito à aprendizagem e que as escolas devem oferecer uma pedagogia centrada no estudante.

Esses documentos embasaram a construção do paradigma inclusivo no Brasil, inspirando a elaboração de políticas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), que promoveram transformações significativas nas estruturas escolares. Por décadas, contudo, a deficiência foi compreendida sob um olhar clínico e segregador. Desde a década de 1920, surgiram instituições voltadas a pessoas com deficiência, mas com caráter assistencialista e médico-pedagógico, reforçando a visão de anormalidade e marginalização (Leitão; Silveira, 2019; Maior, 2017).



Com os avanços normativos, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco ao assegurar igualdade de condições e educação para todos. Em seu art. 208, inciso III, garantiu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, fortalecendo o princípio da inclusão escolar. A LDB (Lei nº 9.394/1996) reiterou esse direito em seu artigo 4º, embora por muito tempo o AEE tenha sido interpretado de forma substitutiva e não complementar (Brasil, 1996). A PNEEPEI consolidou o AEE como serviço complementar ou suplementar, além de orientar sobre a formação docente e a promoção da acessibilidade (Brasil, 2008). Por fim, a LBI reafirmou a educação como um direito inegociável, prevendo a presença de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

O reconhecimento legal ampliou os debates sobre a identidade e as funções desses profissionais. De acordo com a legislação e a literatura recente, cabe aos profissionais de apoio mediar a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais e viabilizar a participação dos estudantes com deficiência em atividades escolares (Mantoan; Lanuti, 2021; Lopes; Mendes, 2023). A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 58, já previa “serviços de apoio especializado” quando necessário. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001) reforçou a necessidade de apoio na aprendizagem, locomoção e comunicação em salas regulares. A LBI (Brasil, 2015) consolidou o termo “profissionais de apoio escolar” como categoria legal.

A Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP permanece como referência central sobre suas atribuições, destacando que:

Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência [...]. Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010, p. 2).

Apesar dos avanços, ainda persistem lacunas. A falta de regulamentação nacional clara gera insegurança, sobretudo quanto à forma de contratação, muitas vezes feita via estágios ou programas temporários, o que acarreta alta rotatividade e compromete os vínculos com os estudantes (Bezerra, 2020; Metzka; Klinger; Oliveira, 2022). Além disso,



a ausência de requisitos mínimos de formação inicial e continuada dificulta a consolidação da identidade profissional (Silva, 2023).

Nesse contexto, compreender a atuação e as percepções desses profissionais torna-se essencial para fortalecer a inclusão escolar. Mais do que identificar dificuldades, é necessário valorizar suas vozes e reconhecer seu papel como sujeitos centrais na construção de práticas inclusivas (Clandinin; Connelly, 2000; Oliveira; Freitas, 2022).

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e, na acepção de Minayo (2014), essa abordagem permite interpretar fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando seus significados. De acordo com Guerra *et al.* (2024), essa abordagem busca explorar a complexidade e a riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais, mostrando-se particularmente adequada para investigar a atuação desses profissionais. O estudo caracteriza-se como exploratório, por possibilitar maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito (Gil, 2019).

A produção dos dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, aplicou-se um formulário on-line para conhecer e selecionar os participantes, contemplando dados sociodemográficos, trajetória profissional e duas questões abertas sobre os desafios enfrentados e a formação na área da educação especial inclusiva. Esse instrumento foi disponibilizado em um grupo de WhatsApp que reunia profissionais de apoio do município. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze perguntas abertas, voltadas para compreender dificuldades, estratégias e experiências no ambiente escolar. Esse formato possibilitou que novas temáticas emergissem, garantindo maior liberdade de expressão. As entrevistas foram realizadas em espaços escolares previamente acordados, de modo a assegurar o anonimato e evitar interrupções.

Dos quinze profissionais inicialmente identificados, treze aceitaram participar, mas apenas quatro atenderam aos critérios estabelecidos: atuação em escolas da sede do município e tempo mínimo de um ano na função. Todas eram mulheres, com idades entre 22 e 31 anos, estudantes de graduação nas áreas de educação e saúde, e com tempo de atuação variando de um ano a três anos e oito meses. Para fins de identificação, utilizou-



se a nomenclatura prevista na LBI (Brasil, 2015), designando-as como Profissionais de Apoio Escolar (PAE1 a PAE4).

Quadro 1 – Perfil dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar

PAIE	ID	FORM.	TEMP. SERV.	ESCOLA	QUANT/TURMA	CONTR.
PAE1	26	Graduanda em Enfermagem	3a 8m	CEI 1	2 - Manhã 3 - Tarde Infantil III	Bolsista Qualifica
PAE2	31	Graduanda em Pedagogia	2 anos	CEI 2	2 - Manhã Infantil V	Estágio
PAE3	22	Graduanda em Pedagogia	2 anos	EMEF 3	1 - Manhã 1 - Tarde 1º ano	Bolsista Qualifica
PAE4	24	Graduanda em Pedagogia	1 ano	EMEF 4	1 - Tarde 4º ano	Estágio

Nota: PAIE – Profissional de Apoio à Inclusão Escolar; Id. – Idade; Form. – Formação acadêmica em curso; Temp. Serv. – Tempo de serviço na função; Escola – Unidade escolar de atuação; Quant/Turma – Quantidade de crianças acompanhadas e respectiva turma; Contr. – Forma de contratação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

O município de Horizonte (CE) adota diferentes modalidades de contratação: estágio, com carga horária de 20 horas semanais, vigente desde 2014; o Programa Qualifica, criado em 2024, com 40 horas semanais e exigência de ensino médio completo, mas sem vínculo trabalhista; e o concurso público realizado em 2024, com convocações iniciadas em 2025. Apenas estagiárias e bolsistas participaram do estudo, uma vez que os concursados ainda não haviam completado o tempo mínimo de atuação.

Todos os procedimentos seguiram as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo-lhes assegurados o direito de desistência, a preservação da identidade, o sigilo das informações e a participação voluntária em todas as etapas.



3 RESULTADOS

Os resultados foram analisados a partir do método de análise de conteúdo temática, de Bardin (2016), e as categorias obtidas foram: (1) O papel multifacetado e as ambiguidades da função; (2) A inclusão de estudantes com deficiência sob a ótica dos profissionais de apoio: conceitos, desafios e facilitadores; e (3) Articulação e desafios na construção da rede de apoio à aprendizagem. Tais categorias foram construídas a partir dos objetivos da pesquisa e serão discutidas a seguir.

O papel multifacetado e as ambiguidades da função

A categoria reuniu falas sobre as funções desempenhadas pelas profissionais de apoio, à luz das legislações vigentes, em especial a LBI (Brasil, 2015) e a PNEEPEI (Brasil, 2008). As legislações preveem atividades de auxílio na alimentação, locomoção, higiene e demais atividades específicas, conforme a necessidade dos estudantes. No entanto, ainda há controvérsias quanto às funções desempenhadas por esses profissionais, muitas vezes sendo confundidos com professores especializados.

Durante as entrevistas, foi unânime entre as participantes o desconhecimento da legislação que regulamenta suas funções. PAE1 afirmou: “Eu sei que existe, mas se você me perguntar a fundo qual é a lei, eu não vou saber.” Apesar do desconhecimento legal, também foi unânime a compreensão de suas funções.

PAE4 relatou: “Eu sei que preciso ajudar ele a ir ao banheiro, na hora do lanche, do recreio..., mas, por falta de suporte, como disse antes, eu acabo também sendo responsável por trazer atividades para ele..., mas eu sei que não é meu dever.” Essa fala demonstra a ampliação de suas atribuições, levando-as a desempenhar funções docentes por falta de suporte da comunidade escolar.

Oliveira (2005) ressalta a importância de os professores compreenderem o meio em que estão inseridos, contribuindo para uma ampliação de conhecimentos que impacte positivamente o fazer profissional e o desenvolvimento dos estudantes. Embora saibam quais funções devem desempenhar, as profissionais se veem obrigadas a auxiliar os estudantes para além de suas atribuições, o que gera sobrecarga, como mostra PAE2: “Além de ajudar nas atividades, eu fico com ele quando a professora precisa sair. Já



aconteceu de eu ficar sozinha na sala.” PAE1 também destacou: “Eu me sinto sobrecarregada... extremamente sobrecarregada.”

Esses relatos demonstram não só o desconhecimento das funções por parte dos professores, mas também a sobrecarga das profissionais, que muitas vezes se sentem incompreendidas e invisíveis, como ressalta PAE2: “Me sinto invisível em sala, porque ninguém me ajuda.” Glat e Pletsch (2010, p. 346) alertam que:

É equivocado atribuir exclusivamente aos profissionais de apoio ou da sala de recursos multifuncionais a responsabilidade pelo processo de escolarização do aluno com deficiência. O compromisso com a inclusão deve ser coletivo, compartilhado entre todos os profissionais da escola.

A delegação indevida de atribuições aos profissionais da educação especial gera desânimo e frustração, uma vez que executam funções sem orientações adequadas e sem respaldo legal.

Os relatos trazidos pelas participantes demonstram que todas têm conhecimento de suas atribuições, mas, por falta de apoio, acabam desempenhando funções que exigem formação específica. Suas falas evidenciam o esvaziamento estrutural dentro da escola e indicam a necessidade urgente de reorganização institucional. Pesquisas recentes evidenciam a ausência de formação continuada para esses profissionais, o que acaba resultando em ações empíricas e intuitivas no desempenho das funções (Silva, 2023).

Na próxima categoria, esses aspectos serão aprofundados, analisando os desafios na atuação e a articulação da rede para um trabalho colaborativo.

A inclusão de estudantes com deficiência sob a ótica dos profissionais de apoio: conceitos, desafios e facilitadores

Essa categoria busca discutir os desafios e os facilitadores da atuação dos profissionais de apoio, considerando o olhar desses sujeitos acerca da comunidade escolar no que diz respeito à inclusão e à participação colaborativa.

Foi unânime entre as participantes o reconhecimento da importância da inclusão, embora enfrentem desafios relevantes para sua efetivação. Ao serem questionadas sobre



como percebem a inclusão nas escolas em que atuam, PAE1 afirmou: “Não é o ideal...”, enquanto PAE4 destacou perceber resistência por parte de alguns professores.

Esses relatos mostram que as barreiras atitudinais ainda persistem. Para Glat e Pletsch (2010, p. 346):

A principal barreira para a inclusão escolar é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais, que não estão capacitados para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe comum.

Embora a formação docente seja um aspecto fundamental para o sucesso da inclusão, não se pode atribuir o fracasso da política inclusiva apenas a esse fator. O êxito da inclusão requer uma comunidade de aprendizagem engajada, com planejamento participativo, gestão acolhedora, envolvimento das famílias e, principalmente, transformações estruturais e culturais na escola e no sistema educacional.

Conforme Santos e Falcão (2020), a inclusão de estudantes com deficiência revela a fragilidade das estruturas formativas, o que acarreta relutância e insegurança por parte de alguns professores.

PAE1 relatou que já ouviu diversas vezes de professores que os estudantes acompanhados “não precisam aprender por serem doentes”. Essa concepção demonstra que muitos docentes ainda mantêm uma visão médica da deficiência, entendendo esses alunos como incapazes e desconsiderando os fatores sociais que permeiam o processo educativo (Rossato; Constantino, 2017).

Mesmo possuindo uma compreensão social e crítica da deficiência, as profissionais enfrentam desafios impostos por sujeitos-chave do processo de ensino e aprendizagem. Tais fatores prejudicam sua atuação no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Por outro lado, PAE3 apresentou relatos encorajadores, ao afirmar que a professora e toda a comunidade escolar estavam alinhadas no processo formativo dos estudantes que acompanha: “A turma em que estou hoje é bem inclusiva. Tanto as crianças como a professora... a professora sempre incentiva a participação dele nas atividades.”

Segundo a profissional, o estudante não conseguia segurar um lápis, era inquieto e não se relacionava com os colegas, mas, com a ajuda da professora e dos colegas,



desenvolveu habilidades de leitura e escrita, atribuindo à professora o progresso do estudante. Para Vygotsky (2022, p. 38):

Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança.

Esse relato demonstra que o sucesso da inclusão está alicerçado em um trabalho colaborativo, pautado em um olhar sensível e individualizado sobre os sujeitos aprendizes. O trabalho educacional exige esforços coletivos para alcançar seus objetivos.

Diante desse contexto, o próximo tópico trará uma análise sobre o trabalho e as relações no cotidiano escolar, buscando compreender como se dá a interação entre as profissionais de apoio, a comunidade escolar e a família como rede de apoio.

Articulação e desafios na construção da rede de apoio à aprendizagem

Compreender a educação como um processo que requer colaboração e prática coletiva é o primeiro passo para o sucesso da inclusão. Por esse motivo, esta categoria buscou compreender como se dá o processo relacional entre professores, comunidade escolar, profissionais de apoio e famílias, na busca por estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Ao serem questionadas sobre a relação com os professores, PAE1 e PAE3 relataram uma convivência razoável, mas foi perceptível que PAE1 demonstrou certo desconforto e até hesitou em responder, completando: “É boa na medida do possível.” Em outro momento, comentou: “É mais fácil lidar com pessoas com baixa escolaridade do que com pessoas estudadas. Essas pessoas formadas têm tanta convicção de algo que se recusam a mudar.” Sua fala demonstra a dificuldade de diálogo e a falta de abertura de alguns docentes para a escuta do profissional de apoio.

Ao ser questionada sobre como lida com situações adversas, PAE1 explicou que prefere se calar, optando por se resguardar por ser contratada de forma temporária. Essa situação demonstra o distanciamento existente entre a profissional e a professora, em que, por medo de retaliação, a participante evita o enfrentamento de conflitos. Tal contexto



evidencia uma hierarquia pré-estabelecida, que restringe a relação de parceria e compromete o trabalho colaborativo.

Segundo Mantoan e Lanuti (2021), a construção de práticas inclusivas requer o diálogo permanente entre os sujeitos escolares, de modo a quebrar barreiras e fortalecer a cultura da cooperação. Além disso, estudos indicam que a ausência de parceria entre os profissionais tende a produzir um trabalho fragmentado, em que as demandas dos estudantes com deficiência são tratadas de forma isolada (Lima; Santos, 2023).

Dessa forma, o que foi relatado pelas participantes permite compreender que as dificuldades de relacionamento entre os profissionais impactam diretamente a articulação da rede de apoio à aprendizagem. A falta de diálogo entre professores e profissionais de apoio limita o desenvolvimento de ações conjuntas, o que, por consequência, dificulta a aproximação da escola com as famílias e a consolidação de uma rede de apoio efetiva.

Portanto, torna-se imprescindível fortalecer os vínculos entre professores, profissionais de apoio e famílias, promovendo uma comunicação horizontal e colaborativa. A articulação entre esses agentes é essencial para o planejamento de estratégias que garantam uma educação contextualizada, significativa e verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes com deficiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelaram que, embora as profissionais de apoio reconheçam a relevância da inclusão escolar e demonstrem sensibilidade diante das necessidades dos estudantes com deficiência, sua prática é frequentemente atravessada por barreiras estruturais, pedagógicas e relacionais. A ausência de uma regulamentação clara sobre a função, a precariedade dos vínculos contratuais, a falta de formação específica e a fragilidade na articulação da rede de apoio institucional são aspectos recorrentes nas falas das participantes.

As análises também permitiram identificar que os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) desenvolvem um papel multifacetado no ambiente escolar, indo além do que está previsto nas normativas oficiais, assumindo, muitas vezes, atribuições pedagógicas que não lhes competem. Tal realidade evidencia não apenas a sobrecarga dessas profissionais, mas também o esvaziamento de sua função como parte essencial de



uma política pública de inclusão. Além disso, a relação com professores e gestores nem sempre ocorre de forma colaborativa, sendo marcada, em alguns casos, por resistência, hierarquização e exclusão.

Por outro lado, o estudo também apontou experiências exitosas, nas quais a parceria entre professor e profissional de apoio possibilitou avanços significativos no desenvolvimento dos estudantes acompanhados. Essas experiências reforçam que a inclusão efetiva depende de uma atuação coletiva, comprometida e dialógica, na qual todos os agentes escolares compartilham responsabilidades e reconhecem o papel estratégico do PAIE no processo de escolarização.

Diante disso, conclui-se que os profissionais de apoio à inclusão escolar precisam ser reconhecidos como parte integrante da equipe pedagógica, com direitos assegurados, formação continuada, condições dignas de trabalho e participação ativa na construção das práticas inclusivas. A escuta qualificada de suas experiências, como promovida neste estudo, constitui um passo fundamental para repensar políticas públicas e práticas escolares, de modo a garantir uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade e a justiça social.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Maria das Graças S. A invisibilidade do profissional de apoio escolar na educação inclusiva. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 668–686, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/1982-9548.v14i28.a46647>. Acesso em: 17 out. 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/nota-tecnica-19-2010>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: o paradigma da diversidade. **Revista Pátio – Educação Inclusiva**, Porto Alegre, v. 8, n. 28, p. 6–11, 2004.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexão sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345–356, 2010.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: promessas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 5–16, 2010.

GUERRA, N. F. et al. A pesquisa qualitativa em contextos educacionais: reflexões sobre possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 30, p. 1–14, 2024.

LEITÃO, Vanda Magalhães; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Educação especial: marcos históricos e perspectivas atuais. In: LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; LEITÃO, Vanda Magalhães (org.). **Ensino e educação especial**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 13–36.

LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do Município de Parintins (AM). **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, e45/1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71940. Acesso em: 03 nov. 2025.



LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?

Revista Brasileira de Educação, [s.l.], v. 28, p. e280081, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Acesso em: 07 nov. 2025.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28–36, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (org.). **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

METZKA, N. R. M.; KLINGER, E. F.; OLIVEIRA, R. R. Atuação e preparo do profissional de apoio na Educação Básica no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, e384111638494, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.38494>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. **Educating pupils with special educational needs**. London: Routledge, 2003.

OLIVEIRA, Luzanira Alves de. **Importância da família no processo de educação inclusiva**. 2005. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Maria Teresa Goudard de. A formação e o reconhecimento dos profissionais de apoio à inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, p. 1–17, 2016.

OLIVEIRA, Mayara G.; FREITAS, Patrícia R. Formação e valorização do profissional de apoio à inclusão: urgências e caminhos possíveis. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 77–96, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70728>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O trabalho do professor na Educação Especial: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.). **Educação especial**: perspectivas histórico-culturais. Maringá: Eduem, 2017. p. 127–144.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). **Educação especial inclusiva e formação de professores**: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020.



SILVA, Michele Oliveira Correia. **O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas.** 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2023. Disponível em: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Acesso em: 25 out. 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5–9 mar. 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO; ESPANHA. Ministério da Educação e Ciência. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education:** World Conference on Special Needs Education – Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.