

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM MOSSORÓ/RN

THE ROLE OF THE SCHOOL INCLUSION SUPPORT PROFESSIONAL IN A PUBLIC SCHOOL IN MOSSORÓ, BRAZIL

Ana Claudia Araujo da Silva*
Mifra Angélica Chaves da Costa**

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15 que asseguram o direito dos alunos com deficiência nas escolas regulares, adequações curriculares, pedagógicas e atendimentos, e um deles é de dispor do profissional de apoio em sala de aula. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar como é desempenhado o papel do profissional de apoio em uma escola pública de Mossoró/RN. A metodologia possui abordagem qualitativa, pesquisa de campo e análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), com a realização de entrevista semiestruturada com dois profissionais de apoio. A fundamentação teórica se ancora em autores como: Romeu Kazumi Sassaki, que compreende a inclusão como um processo de transformação mútua, e Maria Teresa Eglér Mantoan, que defende uma escola estruturada a partir das necessidades de todos os alunos. Como resultado, as análises mostram que a precarização do trabalho dos profissionais de apoio na escola municipal pesquisada, caracterizada pela falta de capacitação e atribuições pouco definidas, compromete o processo de inclusão e prejudica a qualidade da educação para alunos com deficiência. Portanto, é necessária a regulamentação do profissional de apoio, a fim de garantir condições adequadas à categoria e também assegurar o pleno direito dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Profissional de apoio escolar. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

Inclusive education in Brazil is regulated by the Law of Lines of Direction and Bases of the Education (LDB) No. 9,394/96 and the Brazilian Inclusion Law (LBI) No. 13,146/15, which guarantee the rights of students with disabilities in regular schools, including curricular and pedagogical adaptations and specialized support services, one of which is the provision of a support professional in the classroom. In this context, this study aims to analyze how the role of the support professional is carried out in a public school in Mossoró/RN. The methodology adopts a qualitative approach, involving field research and a documentary analysis of the Pedagogical Political Project (PPP), along with semi-structured interviews with two support professionals. The theoretical framework draws on authors such as Romeu Kazumi Sassaki, who understands inclusion as a process of mutual transformation, and Maria Teresa Eglér Mantoan, who advocates for a school structured according to the needs of all students. The results indicate that the precarious working conditions of support professionals in the municipal school studied, characterized by a lack of training and unclear roles and responsibilities, undermine the inclusion process and impair the quality of education for

students with disabilities. Therefore, the regulation of the support professional's role is necessary to ensure appropriate working conditions for the category and to safeguard the full rights of students with disabilities.

Key words: School inclusion support professional. Inclusive. Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios, sendo, por vezes, feita de forma precarizada na rede municipal, como se ações paliativas fossem suficientes para o atendimento aos alunos com deficiência. Dentro desse cenário de precarização, temos os profissionais de apoio escolar, cuja função é imprescindível na inclusão e isso contrasta fortemente com a ausência de normatização e regulamentação.

Esses profissionais, que deveriam ter sua função bem estabelecida, são, no entanto, frequentemente contratados de maneira precarizada, sem formação específica e sem atribuições delimitadas. Como consequência, acabam sobrecarregados, exercendo diversas funções, sem o respaldo necessário para lidar com as particularidades das deficiências e sem remuneração condizente com as responsabilidades. Essa realidade afeta diretamente a qualidade da educação oferecida, pois não há como promover uma educação efetivamente inclusiva sem o suporte adequado às necessidades dos estudantes.

Esse cenário de indefinição facilita para que o Poder Público continue tratando a questão de maneira superficial, sem planejamento e da forma mais barata possível, desvirtuando seu papel de fornecer uma educação que possibilite aos alunos o desenvolvimento de habilidades e suas potencialidades.

A motivação para esta pesquisa nasceu da experiência de estágio obrigatório da licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2024, em uma escola pública, onde foi observada a atuação dos profissionais no cotidiano escolar, e surgiu o interesse em aprofundar a análise das situações e as contradições vistas. Assim, definimos o seguinte problema: Como é desempenhado o papel do profissional de apoio em uma escola pública de Mossoró-RN?

Assim, o presente trabalho busca analisar como é desempenhado o papel do profissional de apoio em uma escola pública de Mossoró. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: problematizar as legislações que orientam a atuação do profissional de apoio no Brasil; identificar suas atribuições, discutindo os desafios e as possibilidades encontradas. Diante disso, a discussão teórica deste trabalho se sustenta em: Romeu Kazumi Sassaki, que

considera a inclusão social como um processo de transformação mútua, em que a sociedade precisa se adaptar para incluir as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que elas também se preparam para ocupar seu lugar como cidadãs; e Maria Teresa Eglér Mantoan, que defende que a escola inclusiva considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades.

Para isso, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa, pesquisa de campo, com análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a realização de entrevistas com perguntas abertas com dois profissionais de apoio de uma escola pública, localizada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte. Nesse estudo, optamos por utilizar a nomenclatura “profissionais de apoio” para nos referirmos a esses trabalhadores, pois essa é a terminologia adotada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, apesar de existirem outras denominações, como “auxiliares”.

Este trabalho está organizado em três momentos: primeiro, apresentaremos a fundamentação teórica e legal sobre educação inclusiva e o profissional de apoio; em seguida, descrevemos metodologia, o lócus e os sujeitos da pesquisa; por fim, analisamos as entrevistas e documentos da escola, discutindo os desafios e possibilidades dessa função na rede pública de Mossoró/RN. Posteriormente organizamos as considerações e, por fim, as referências.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Legislação brasileira, educação e inclusão

A Constituição Federal, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, em colaboração com a sociedade, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece ainda no artigo 206, inciso IX, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Esse princípio é importante, porque amplia o entendimento de que a educação não são apenas as etapas escolarização, mas deve acompanhar o desenvolvimento pleno do indivíduo. Assim, entende que cada pessoa tem seu próprio jeito de aprender, necessitando que as escolas tenham recursos e adaptações para garantir a aprendizagem de todos.

A Constituição também prevê, no artigo 23, inciso V, que é responsabilidade compartilhada da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação". Esse princípio da competência comum demonstra que a educação inclusiva não é um trabalho de um único ente, mas um dever coletivo. Isso significa que todas as partes do Poder Público devem atuar juntos, criando as condições que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, há outras legislações que regulamentam como a educação no Brasil deve se organizar. Entre elas, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que se configura no principal marco legal na organização da educação no país. Assim, enquanto a Constituição estabelece direitos fundamentais, a LDB cria os instrumentos para sua efetivação. Essa lei define, no artigo 58, a educação especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino", e designa o caráter complementar e suplementar dessa modalidade (BRASIL, 1996). Essa concepção representa um avanço significativo no entendimento de que esses estudantes devem ter garantido o acesso à escola comum, com todos os apoios necessários para sua permanência e aprendizagem.

O artigo 59 da LDB estipula que os sistemas de ensino devem propiciar currículos, métodos, recursos e organização específicos, para atender as necessidades dos alunos, reforçando que cabe às redes de ensino promoverem práticas pedagógicas diversificadas, formação continuada dos professores, bem como assegurar a presença de materiais acessíveis e tecnologias assistivas. Dessa forma, a LDB consolida a educação inclusiva como um direito fundamental, deixando evidente que a simples matrícula não garante, por si só, a inclusão. É necessário que a escola, juntamente com os sistemas de ensino, estejam preparados para oferecer os apoios pedagógicos e humanos necessários. Dessa forma, a LDB reafirma a educação inclusiva como um direito essencial, expressando que apenas garantir a matrícula do estudante não é suficiente para promover sua inclusão. Para que esse direito seja garantido, é fundamental que a escola esteja estruturada e ofereça os recursos pedagógicos e humanos necessários ao desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, Mantoan (2003) entende a inclusão como uma proposta ética e democrática que supera o modelo educacional excludente, ao garantir, para todos, amplo acesso à escola comum. Para a autora, a inclusão vai além da presença física: requer

mudanças estruturais e pedagógicas que reconhecem e valorizam as diferenças como condição essencial para o aprendizado e a cidadania.

Dando continuidade às diretrizes que orienta a educação especial no Brasil, é importante destacar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), lei nº 13.146/2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, deu um avanço importante na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência. A LBI tem como objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania plena”. Com relação à educação, a lei reitera os princípios já citados acima, que estão na Constituição Federal e na LDB, em que se firma a educação como um direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema de ensino inclusivo em todas as etapas ao longo da vida, almejando o desenvolvimento integral de seus talentos e potencialidades, conforme suas particularidades, interesses e demandas de aprendizagem.

2.2 O profissional de apoio no Brasil – desafios e possibilidades

O artigo 28 da LBI especifica que cabe ao poder público implementar medidas que assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Entre essas medidas, a lei determina a oferta dos profissionais de apoio escolar, definindo:

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

O reconhecimento da obrigatoriedade do profissional de apoio é um marco, porque ratifica que a presença desse profissional é um direito da pessoa com deficiência e um dever do Estado. No entanto, na prática, a atuação desse profissional é pouco normatizada e com vínculo empregatício precário (LOPES; MENDES, 2023). A definição trazida pela LBI é pouco clara e gera ambiguidade e diversas interpretações. Ao dizer que o profissional de apoio realiza atividades de alimentação, higiene e locomoção, bem como acompanha o estudante nas atividades escolares, a lei não delimita de forma explícita os limites dessas atividades, e não dita os critérios mínimos de formação profissional exigidos. Essa indefinição

dá espaço para que funções pedagógicas e de auxílio se misturem, muitas vezes sobrecarregando o profissional e afetando a qualidade do serviço prestado. Além disso, na definição do profissional, é dito que ao excluir as atividades técnicas ou os procedimentos próprios de profissões regulamentadas, a LBI deixa uma lacuna: não está claro até que ponto esse profissional pode, ou não, intervir em aspectos pedagógicos, nem quais seriam suas atribuições específicas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Essa falha pelo legislador contribui para que prefeituras e governos atuem de forma insuficiente, contratando profissionais sem formação específica, com diferentes nomenclaturas e vínculos precários (KOKKONEN; RODRIGUES, 2025).

Esse cenário é preocupante, porque o profissional de apoio é indispensável para viabilizar a permanência e a participação dos alunos com deficiência, no entanto, a falta de regulamentação efetiva sobre suas atribuições, sua formação mínima e seus limites de atuação faz com que esses profissionais sejam submetidos à vínculos precários, geralmente sem capacitação adequada e sem remuneração condizente com as responsabilidades que assumem (BEZERRA, 2020). Desse modo, embora a LBI represente um avanço para o direito à educação, ela também apresenta lacunas que contribuem para informalidade e improvisação ainda presentes nas escolas. Esse quadro reforça a importância de uma regulamentação específica que defina, de forma objetiva, o papel do profissional de apoio, seus limites de atuação, suas atribuições e os requisitos de formação, garantindo assim não apenas o direito à educação de qualidade aos alunos, mas também a valorização e a dignidade desses profissionais, que são essenciais para a efetivação da inclusão nas escolas (METZKA; OLIVEIRA; KLINGER, 2022).

Esse cenário se reflete no município de Mossoró/RN, através da Lei Municipal nº 4.179/2025, que instituiu o chamado “Programa Incluir”, voltado para a assistência de estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas. Apesar da Lei trazer princípios da educação inclusiva, a forma estipulada para efetivá-la revela mais um cenário de precarização. Os profissionais são chamados de “auxiliares voluntários”, o que já sinaliza para uma forma de trabalho sem vínculo empregatício e direitos trabalhistas. A baixa remuneração é desproporcional à grande responsabilidade e torna esse trabalho pouco atrativo. Uma das consequências disso é a alta rotatividade desses profissionais, que frequentemente deixam o cargo em busca de oportunidades melhores. A constante entrada e saída de auxiliares tem um efeito negativo no processo de inclusão, principalmente para os

alunos com TEA, que geralmente apresentam dificuldades no estabelecimento de vínculos e de adaptação a mudanças.

Infelizmente, como respaldado pela LBI, as atribuições descritas na Lei para os profissionais de apoio são muito amplas, englobando tanto atividades de cuidado, quanto funções de apoio nas atividades escolares, sem estabelecer os limites dessa atuação. Isso faz com que, no dia a dia escolar, eles sejam muitas vezes utilizados como mão de obra barata para cobrir carências gerais da escola, realizando funções diversas e com desvio da função. Outro aspecto que evidencia a fragilidade da Lei, está nos critérios mínimos exigidos para atuação no programa. A lei permite candidatos sem qualquer formação específica, apenas com nível médio, o que revela um olhar pouco profissional para a educação especial.

Como tentativa de regulamentação, está tramitando no Senado Federal, o Projeto de Lei nº 4050/2023, que dispõe sobre a oferta do profissional de apoio escolar em instituições públicas e privadas de ensino. O texto estipula que esses profissionais “devem receber instrução específica do professor de Atendimento Educacional Especializado sobre os casos concretos com os quais irá trabalhar, e por este será supervisionado”. Entretanto, ainda confunde funções de cuidado com atribuições pedagógicas, estabelecendo como requisito mínimo apenas um curso ou formação com temas em apoio escolar específico a cada público-alvo da educação especial e educação inclusiva.

2.1 Metodologia

2.1.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, buscando entender a atuação do profissional de apoio, a partir dos relatos e experiências dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), esse tipo de abordagem envolve a redução dos dados, sua categorização, interpretação e redação do relatório, sendo adequado para estudos que valorizam as vivências no contexto em que elas ocorrem.

Trata-se de uma pesquisa de campo, pois foi realizada no local onde os fatos ocorrem, permitindo o contato direto com os sujeitos e a realidade estudada. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa de campo se utiliza com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos sobre um problema, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

Como instrumento, foi usada a entrevista semiestruturada. Elas foram feitas seguindo por um roteiro previamente elaborado, com questões voltadas à compreensão das atribuições dos profissionais de apoio, os desafios enfrentados, suas condições de trabalho e a percepção sobre sua contribuição para o processo de inclusão. Os dados obtidos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, que permite a sistematização e interpretação dos discursos com foco nos significados expressos. A entrevista é definida por Gil (2002, p. 115) como a “técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Sendo assim, um dos principais instrumentos da pesquisa social é sua capacidade de aprofundar questões de forma reflexiva.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro previamente elaborado com perguntas, com questões voltadas à compreensão das atribuições dos profissionais de apoio, os desafios enfrentados, suas condições de trabalho e a percepção sobre sua contribuição para o processo de inclusão. O roteiro foi composto pelas seguintes perguntas:

1. Qual é a sua formação acadêmica? Há quanto tempo você trabalha como profissional de apoio? Qual o ano escolar dos alunos que você acompanha? Qual a deficiência deles?
2. Como é o seu vínculo de trabalho? Você tem direito a férias?
3. Quais são suas atribuições?
4. Você recebeu capacitação antes de iniciar no trabalho? Se sim, você pode relatar como foi? (carga horária, assuntos...)
5. Você tem contato com as famílias dos alunos que você acompanha?
6. Quais são os principais desafios que você enfrenta no exercício da sua função?
7. Já teve situações em que precisou fazer atribuições que não eram suas? Se sim, quais?
8. Você já se sentiu sobrecarregado ou teve situações de estresse ou medo no seu trabalho?
9. Você vivenciou alguma situação em que a capacitação fornecida não foi suficiente para lidar com ela? Se sim, qual/quais?
10. Você já levou alguma demanda para a escola/prefeitura? Quais? Elas foram atendidas? Na sua opinião, o que falta para melhorar a atuação e a valorização dos profissionais de apoio?

Por fim, o PPP da escola foi analisado, a fim de reunir informações sobre a visão e as ações voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva. A análise dos dados obtidos na pesquisa de campo foi dividida em duas etapas: inicialmente, examinou-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL, 2024) da escola, buscando compreender como a instituição expressa seu compromisso com a educação inclusiva; em seguida, foram analisadas as entrevistas realizadas com duas profissionais de apoio escolar, atuando como estagiárias, a fim de discutir as condições de trabalho, os desafios e as percepções que existem no exercício dessa função.

2.1.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Mossoró/RN. Localizada na região Oeste do estado do Rio Grande do Norte, este é o segundo município mais populoso do estado, com 278.034 habitantes (IBGE, 2024), e está situada a aproximadamente 278 km de Natal, capital do estado. Como pontos turísticos, podemos citar o Memorial da Resistência, a Estação das Artes Elizeu Ventania e a Praça de Convivência. No campo educacional, a rede municipal de Mossoró obteve nota 5,6 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4,3 nos Anos Finais. Esses resultados superam as médias do estado do Rio Grande do Norte, mas mostra uma defasagem em relação à média nacional (6,0 nos Anos Iniciais e 5,0 nos Anos Finais) (IBGE, 2023).

Em relação à escola, esta atende uma comunidade marcada por vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, o que influencia diretamente na aprendizagem e na disciplina dos alunos. Sua infraestrutura conta com uma área de 2.685m², composta por 10 salas de aula, laboratório de informática, sala de AEE, biblioteca, ginásio poliesportivo com acessibilidade, banheiros adaptados, entre outros espaços pedagógicos e administrativos. A escola possui 39 funcionários, dos quais 18 são professores, e atende cerca de 300 alunos.¹

2.1.3 Caracterização dos sujeitos

¹ Dados encontrados no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

Participaram desta pesquisa dois profissionais de apoio escolar, ambos atuando na função na condição de estagiários. Para garantir a privacidade e a proteção dos participantes, foram adotados nomes fictícios durante a apresentação dos relatos. Magnólia é estudante de História, com 1 ano e 11 meses de atuação na escola; Margarida é estudante de Pedagogia, com 1 ano e 10 meses de atuação. Apesar de ainda estarem em formação, ambas assumem, no cotidiano escolar, funções essenciais para o acompanhamento de estudantes com deficiência, o que reforça a importância de compreender suas vivências e perspectivas.

Os participantes foram convidados de forma voluntária, mediante apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo), que apresentava os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, a ausência de custos ou pagamentos, bem como o direito de recusar ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo. O termo também informava que todos os dados coletados seriam mantidos sob sigilo, sendo utilizados apenas para fins acadêmicos. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos e publicações científicas, sempre resguardando a identidade dos participantes.

Nessa etapa, buscou-se compreender, por meio das falas das estagiárias Margarida e Magnólia, como se dá a atuação do profissional de apoio no dia a dia escolar. Foram abordadas dez perguntas idênticas para ambas as participantes.

3. ANÁLISES E DISCUSSÃO

3.1 Análise Documental

Inicialmente, foi solicitado o PPP junto a gestão e, em seguida, foi realizada a leitura (tópicos) e também realizada uma busca para localizar termos como “inclusão”, “educação inclusiva”, “educação especial”, “Atendimento Educacional Especializado”, a fim de obtermos informações mais precisas do que estávamos buscando para a nossa pesquisa. Como resultado, constatamos que o PPP, embora mencione que existe um número significativo de alunos em processo de inclusão, aborda superficialmente sobre a Educação Especial e Inclusiva, o que evidencia lacunas na organização pedagógica, uma vez que não menciona a visão ou ações sobre o tema de forma detalhada.

A presença do AEE é citado quando o texto descreve a estrutura da instituição, mas de maneira superficial, apenas mencionando que existe esse atendimento, sem citar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, o PPP também faz menção ao projeto

interdisciplinar intitulado de “Inclusão em Ação: Rompendo barreiras”, mas novamente sem detalhar como é desenvolvido. O documento ainda menciona que uma das diretrizes e um dos eixos norteadores é a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 do Ministério da Educação. O PPP, como currículo oficial da instituição escolar, deve ser o reflexo das práticas escolares e dos objetivos da escola; assim, é necessário que exista um respaldo pedagógico e estrutural.

A ausência de discussões mais consistentes no PPP sobre a Educação Especial e Inclusão pode afetar a visão da comunidade escolar sobre o tema. Quando não há uma abordagem detalhada, é provável que os profissionais não compreendam totalmente seu papel no processo de inclusão, o que pode resultar em ações fragmentadas. Isso impacta diretamente no planejamento e na atuação dos profissionais, que ficam sem diretrizes para as suas ações. Também a falta de um olhar mais aprofundado pode levar a comunidade escolar a considerar que a temática da inclusão está sendo tratada como algo secundário ou de menor relevância, enfraquecendo esse vínculo.

Além disso, o PPP desempenha uma função importante na informação e no envolvimento da comunidade escolar, uma vez que ao tornar públicas as ações e diretrizes da escola, ele propicia que as famílias acompanhem o desenvolvimento das atividades pedagógicas e compreendam as atribuições da escola no processo de inclusão. Todas essas questões podem impactar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e sua inclusão escolar de forma plena.

3.2 Análise das Entrevistas

O diálogo foi iniciado questionando sobre a formação acadêmica, tempo de atuação e perfil dos alunos acompanhados. Margarida respondeu:

Pedagogia, sou do 5º período. Vai fazer 2 anos agora em julho, sempre na mesma escola. Esse ano eu estou com 5 alunos, alguns são do ano passado e os novatos que entraram esse ano. Esse ano estão todos na mesma sala, no 8º ano. Três é TDAH com dislexia, e dois é TEA. (Margarida, Mossoró, 2025)

Já Magnólia afirmou:

Sou estudante de história, estou no sétimo período. Estou nesse estágio vai

fazer 2 anos agora em junho. Sempre na mesma escola pública. Acompanhei quatro alunos durante todo o tempo de estágio, todos eram dos anos finais, do 8º ano, um deles tem TDAH e a outra ainda não tem diagnóstico definido. (Magnólia, Mossoró, 2025)

Como visto, ambas atuam como profissionais de apoio, na condição de estagiárias de universidade e que pertencem a cursos de licenciaturas. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) determina que o profissional de apoio deve atuar de forma a promover a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência, mas não especifica qual deve ser sua formação. A ausência de normatização possibilita que interpretações diversas sejam apresentadas para que a função seja preenchida por estagiários, prejudicando a valorização profissional e a qualidade do serviço ofertado.

Sobre o vínculo e as férias, Margarida relatou: *“O vínculo é estágio. Sim, a gente tem férias no meio do ano, né, que é só um recesso de uns 15 dias. E no final do ano também a gente sempre fica (de férias)”*. Magnólia complementou:

Tenho vínculo de trabalho como estagiário. Sim, tenho férias, mas não está em contrato que a gente tem férias. Como os alunos não iam para escola naquele período entre o Natal e janeiro, e aí o pessoal da Secretaria de Educação falava como se fosse uma gratificação a gente não ir para escola nesse período. (Magnólia, Mossoró, 2025)

Essas falas evidenciam o descumprimento parcial da Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008), que assegura recesso remunerado proporcional ao tempo de estágio. Trata-se de uma informalidade institucionalizada, em que o “descaso” é tratado como favor. Isso revela a fragilidade do vínculo e a instabilidade vivenciada pelos profissionais, que compromete a continuidade e a qualidade da atuação junto aos alunos com deficiência.

Sobre as atribuições desempenhadas, Margarida explicou:

Com os meus alunos é mais nessa parte pedagógica, porque eles não têm deficiência física. Então, meio que eles são bem tranquilos, é mais nessa parte pedagógica mesmo. Eles não precisam de auxílio na alimentação ou locomoção. Eles conseguem acompanhar, prestam atenção, digamos que pra responder às atividades ou provas, eu tenho que auxiliar. Algumas provas, a maioria das provas, elas não são adaptadas, então, meio que eu tenho que passar, né, uma explicação pra facilitar mais ou menos pra que eles consigam entender e colocar a resposta da forma que ele sabe. Dessa aluna que consegue acompanhar tudo certinho, ela é muito, muito inteligente mesmo. Ela consegue absorver a informação, porém, ela não sabe escrever, se for uma prova que precisa de resposta escrita, ela não sabe escrever.

Então, eu tenho que escrever pra ela reescrever na prova. Com outro aluno que tem um grau de autismo maior, ele não consegue... Ele até consegue retirar do quadro, mas com uma dificuldade muito grande, então, eu sempre vou procurando atividades com base no que o professor tá passado, em um nível fácil, e fico fazendo com ele... jogos, eu jogo muito com ele, jogos de palavras. (Margarida, Mossoró, 2025)

Já Magnólia disse:

No contrato diz especificamente que a gente vai acompanhar 1 aluno em específico, mas o que acontece na prática é um pouco diferente. Como a demanda é muito grande e são poucos estagiários, a gente vai para turma que tá precisando mais. Os meus fins, como estagiário, sempre me foi solicitado fins mais pedagógicos, é tanto que a gente nem acompanha os alunos no intervalo. Os primeiros alunos que acompanhei, aí sim eu acompanhava eles nessa parte de locomoção e higiene. Alimentação, não, porque eles conseguiam se alimentar sozinhos. Muitos alunos têm dificuldade com leitura, no caso dos alunos com TDAH, tem muitos. Então, a gente faz uma leitura guiada muitas vezes, ou pede para eles irem lendo e a gente corrigindo, porque às vezes se ele tentar ler sozinho, a gente percebe que ele não consegue manter a interpretação no texto. Então, a gente fica lá dando esse auxílio, ou então, como a aluna que eu estou acompanhando agora, ela tem muita dificuldade com matemática, então a gente adapta muita atividade de matemática pra ela, por exemplo, deixa de uma forma mais lúdica pra ela “pegar” melhor. Mas só quando é necessária uma adaptação, ela tem muita dificuldade em matemática, então nas aulas de matemática eu procuro adaptar mais os conteúdos pra levar pra ela, mas em atividades como português, geografia, o que envolver línguas, no geral, que não precisa contar, ela “desenrola” muito bem, sabe? Então, não tem essa necessidade de adaptação. (Magnólia, Mossoró, 2025)

Aqui, notamos que ambas atuam com atribuições que podem ultrapassar o papel do profissional de apoio, ao dizer que atuam “*mais nessa parte pedagógica*” e “*sempre me foi solicitado fins mais pedagógicos*”, uma vez que adaptar atividades e mediar aprendizagens deveria ser exercido por um profissional especialista na área e em permanente formação continuada.

Ao serem questionadas sobre a existência de capacitação anterior ao início das atividades, Margarida relatou:

Assim... mais ou menos, né. Eles passam um... Tipo, um evento de 3 dias, sempre no início, mas não que seja uma capacitação, pelo menos nesse de estágio, né, que eu já estava. O primeiro dia é no teatro, eles falam mais de informações pra todos em questão de horário, em questão de faltas, atestados, mas por cima assim. Aí os outros 2 dias, que é em uma escola específica com todo mundo, é que eles falam um pouco sobre as deficiências, os transtornos. Essa capacitação é sempre no início do ano, eu entrei em

julho, então, eu não peguei. Eu assinei e no outro dia já comecei. Não tive instrução dos profissionais da escola. Da Prefeitura eles ainda dizem umas formas da gente agir, em uma reunião quando vai assinar o contrato, mas nada em específico da escola e nem do aluno. (Margarida, Mossoró, 2025)

Já Magnólia relatou:

Não recebi capacitação, é uma das críticas que eu tenho, que a gente é jogado mesmo nas escolas. Subentende-se que ‘ah, ele é de uma licenciatura, ele deve saber lidar com uma pessoa com alguma deficiência’. E a gente só começa, tipo, terminou de assinar o contrato na sexta, na segunda-feira está lá sem nenhuma instrução, é desse jeito. Eu tive uma capacitação pra alunos cegos, e eu nunca lidei com alunos cegos. Meio sem sentido isso. Não recebi capacitação dos profissionais da escola, só do tipo, a professora do AEE dizer tipo ó ‘olha, o aluno está escrevendo com a letra muito pequena, tenta falar com ele pra escrever a letra maior’. Na verdade, o contato que tive com a professora do AEE foi tipo, ‘tá marcado hoje um acompanhamento no AEE com esse aluno, fala pra mãe dele trazer ele hoje pra o acompanhamento. (Magnólia, Mossoró, 2025)

Essas falas demonstram que a capacitação oferecida é insuficiente e desconectada da realidade dos alunos atendidos. Como visto, Magnólia disse: “*Eu tive uma capacitação pra alunos cegos, e eu nunca lidei com alunos cegos*”. Isso denuncia um imprevisto da gestão municipal, que não capacita os profissionais para atuar no caso concreto dos alunos.

Na sequência, foi abordado o tema do contato com as famílias dos alunos acompanhados. Margarida relatou: “*Os que eu acompanhava já, né, desde o ano passado, eu tenho (contato com a família). Aí como eu estou com dois novatos agora é que eu não tenho, mas com os outros três, eu tenho.*” Já Magnólia confessa: “*No começo eu tinha mais, depois eu comecei a evitar.*” Essa divergência chama atenção, porque o contato com a família é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Quando um profissional relata que evita esse vínculo, isso reflete a fragilidade do apoio oferecido pelo Poder Público, que acaba desmotivando e afastando o profissional de apoio desse diálogo. Esse contato é preciso para entender melhor as necessidades do aluno. De acordo com Mantoan (2003), uma escola de qualidade é aquela que consegue não só aproximar os alunos entre si, mas também envolver as famílias e a comunidade na construção e execução do projeto escolar. Portanto, o vínculo entre escola e família é essencial para promover uma educação mais humana e inclusiva.

Sobre os principais desafios enfrentados no exercício da função, Margarida afirmou:

Acho que assim, a falta de parceria com professores. Eu tenho alunos que conseguem acompanhar as aulas, copiar, tudo tranquilo, de boa. Só que aí

tem um específico, digamos que se eu não fizer alguma coisa (atividade) com ele, ele passa a aula inteira fazendo nada na escola. Os professores, eles não têm essa adaptação. (Margarida, Mossoró, 2025)

Já Magnólia relatou uma experiência bastante marcante:

Eu pensei em falar das dificuldades materiais da escola, porque muitas vezes a gente quer imprimir uma atividade adaptada e não é possível. Mas isso é facilmente resolvido. Não é o caso maior. A falta de capacitação é algo muito mais grave, sabe? É muito problemático. Eu acho até que a minha situação nesse estágio não é boa. A gente em História, pelo menos, não tem nenhuma capacitação pra lidar com alunos com necessidades especiais. Alguém me disse uma vez, que o pessoal de pedagogia, sim. Eu acho que esse estágio deveria ser direcionado mais pra esse pessoal. E que isso deveria ter um desenvolvimento assim, de ao longo do percurso você ir fazendo capacitação pra melhorar sempre pro estudante, porque acaba que, eu olho assim pra o progresso que alguns colegas de estágio de pedagogia e eu fico assim: ‘tá, eu acho que eu não consigo proporcionar isso para os meus alunos, porque eu não tenho capacitação’. Eu também não fico mal por conta disso, porque eu sei que a culpa não é minha, mas eu não sou o ideal para estar ali. (Magnólia, Mossoró, 2025)

Isso demonstra a ausência de suporte pedagógico. Margarida evidencia que não há parceria entre os professores na adaptação das aulas, o que não deveria estar acontecendo, porque a colaboração entre os profissionais é imprescindível para o sucesso da inclusão. Já Magnólia se sente despreparada para exercer a função, destacando a falta de formação específica. A comparação com colegas de Pedagogia evidencia o contraste na formação inicial dos licenciandos. Ambas as falas mostram que a inclusão ainda é tratada de forma superficial, sem o suporte necessário para que os profissionais atuem com respaldo.

Na pergunta seguinte, foi abordado se elas já precisaram assumir atribuições que não eram suas. Margarida respondeu: “*De certa forma sim, né. Creio que nessa questão de atividades adaptadas, creio que seria pra ser uma função do professor, né, já que ele é o professor. Então, no caso, a aula teria que ser adaptada conforme a necessidade dos alunos.*”

Magnólia disse:

Já tentaram sim, já quiseram. Tipo, ‘vou sair aqui, você olha a sala pra mim’? Eu disse não. Estagiário, apesar de estar fazendo uma licenciatura, mas no contrato diz que eu não posso assumir sala. E algumas outras, tipo ‘ah, evento da escola, vamos decorar’, mas eu nunca fiz não, mas tem outros estagiários que sim, quando pede coisas além do que está no contrato. Sei lá, por exemplo, ‘vamos organizar os livros da biblioteca’, alguma coisa assim, mas eu nunca fiz isso não. (Magnólia, Mossoró, 2025)

Essas falas mostram que, com frequência, esses profissionais são levados a assumir funções que vão além das suas obrigações, o que contribui para uma possível sobrecarga no futuro. O vínculo de trabalho como estagiário, que é incompatível com as responsabilidades desempenhadas, acaba tornando esses profissionais mais vulneráveis e suscetíveis a aceitar realizar tarefas que não são suas, com receio de sofrer retaliações ou de serem isolados no ambiente profissional. Como eles não possuem os mesmos direitos dos demais trabalhadores da instituição, eles podem ser vistos como de menor importância e, assim, serem utilizados para preencher as carências da instituição. A normalização do desvio de funções também expõe esses profissionais à responsabilização por situações que podem fugir do seu controle, como “olhar a sala”, e gerar conflito com as famílias e outros profissionais.

Foi questionado, também, se já vivenciaram situações de estresse, sobrecarga ou medo no trabalho. Margarida aponta: “*Pra falar a verdade, não*”. Já Magnólia contou uma experiência mais difícil:

Eu senti, teve uma semana que o estagiário de um menino do 6º ano, ele ficou de atestado e eu fiquei nesse 6º. A questão é que o aluno dele, ele tem TOD. Esse menino já passou por muita coisa, tem uma realidade social muito complicada mesmo, e ele tem TOD, sabe? Pra mim foi muito difícil de lidar com isso, porque eu não... Fiquei ‘Meu Deus, como que eu lido com isso?’. Tem hora que ele é manso, tem outra que ele desafia, e eu não sabia lidar com isso, sabe? Foi algo que foi muito difícil pra mim essa semana, tanto que eu pedi pra não ter mais contato com aquele aluno. Mas pra mim, foi só isso.” (Magnólia, Mossoró, 2025)

Neste ponto, ficam visíveis as marcas da precarização: situações complexas vivenciadas sem capacitação, a ponto de pedir para não lidar mais com um aluno. O relato de Magnólia revela não apenas a ausência de preparo para lidar com os casos concretos dos alunos, mas também revela as consequências dessa lacuna para os próprios estudantes, porque tende a colocá-los em uma situação estigmatizante, pela recusa dos profissionais em trabalhar com eles. Em razão de o Poder Público, em alguns casos, não fornecer os recursos necessários para um processo de inclusão eficaz, isso acaba gerando desgaste nos profissionais e contribuindo para a exclusão desses alunos. Por vezes, a própria responsabilidade pelo fracasso no processo de inclusão termina por recair sobre o aluno, que passa a ser visto como um “problema”, e no profissional, que em um cenário de precarização, não consegue exercer plenamente suas atribuições.

Por fim, quando indagadas sobre o que falta para melhorar a valorização dos profissionais de apoio, Margarida afirmou: *“Pra mim, eu acho que realmente falta uma capacitação mesmo, bem-feita. Principalmente agora, né, com esse novo projeto, mas acho que a base mesmo é essa capacitação, uma capacitação específica. E aumento de salário, que é muito pouco”*. Magnólia destaca:

Eu, o que eu mudaria primeiramente, é esse projeto que está em vigor agora, de pessoas com ensino médio entrando pra ser estagiário, isso tem que ser revogado. Não tem condições. A gente na faculdade tem algum estudo ali sobre isso, mas eu acredito que uma pessoa de ensino médio, com a formação média, não. É limitar as vagas às formações que têm essa formação pra alunos especiais, então, faculdade de pedagogia, faz todo sentido, sim. Mas nós, tipo aluno de História, não faz sentido pra gente... A não ser que isso entre na grade do curso. E a remuneração, é muito baixa pra muitas horas. Fora que essas horas não contam pra finalização do curso. São 20 horas semanais que não contam nada pra o curso. E, obviamente, o que a gente mais falou, as formações que não existem. E não é por falta de recurso, porque não é difícil alugar uma sala e colocar profissionais que saibam fazer essas capacitações. Que existe sim, muitos em Mossoró, que têm muita experiência e estudos com formação pra educação especial. Profissionais que a Prefeitura simplesmente não reconhece essas pessoas.” (Magnólia, Mossoró, 2025)

Com relação a isso, percebemos a necessidade de mais valorização e capacitação para os profissionais de apoio. Margarida destaca a carência de formação específica e de qualidade, além de um aumento na remuneração. Já Magnólia critica o fato de pessoas com apenas o ensino médio estarem ocupando esse cargo. Ela também reclama da baixa remuneração e falta de formações oferecidas pela Prefeitura. Também aponta que existem profissionais capacitados na cidade, mas que não são reconhecidos nem aproveitados para dar formações. Dessa forma, fica explícito as condições a que estão submetidos essa categoria, e mostra que é preciso investir em formação, valorização e reconhecimento.

Além disso, por estar inserido nesse contexto sem preparo específico e sem o completo amadurecimento técnico e prático que se constrói ao longo da graduação, esse estagiário pode ter seu próprio percurso formativo comprometido. Ao ser exposto a situações para as quais não possui formação completa, pode desenvolver insegurança, frustração e sentimentos de incapacidade, que não apenas prejudicam sua atuação no presente, mas também podem influenciar negativamente seu futuro profissional. Assim, o que deveria ser uma oportunidade de aprendizagem e de aplicação dos conhecimentos, acaba por se

transformar em uma experiência desgastante e desmotivadora, podendo provocar até mesmo a desistência ou a aversão à área de atuação.

De forma geral, as falas revelam o mais evidente nesta pesquisa: a função do profissional de apoio escolar, em especial, no contexto público municipal, é exercida de forma precarizada e desvalorizada. A ausência de uma normatização nacional mais consistente, a falta de formação adequada e o uso de estagiários para suprir as demandas, pode comprometer toda a teia/rede que deve ter de articulação entre profissional de apoio com a família do discente, diálogo com o professor regente, profissional do AEE, gestão e comunidade escolar no geral. São problemas formativos e pedagógicos que afetam diretamente o direito à educação inclusiva dos alunos com deficiência, transtornos e demais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta investigação foi analisar como é desempenhado o papel do profissional de apoio em uma escola pública de Mossoró. Com base nas análises realizadas, é possível afirmar que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, porque permitiu compreender um pouco mais como se exerce, na prática, a atuação dos profissionais de apoio na rede municipal de Mossoró/RN. A pesquisa demonstra que, embora a legislação preveja a presença desses profissionais de apoio para garantir o direito à educação inclusiva, há uma lacuna entre a norma e a realidade no contexto da maioria das escolas municipais. A escolha por estagiários, a ausência de formação específica, a desvalorização profissional, o despreparo para lidar com múltiplas deficiências, são alguns dos elementos que fragilizam o processo inclusivo nas escolas públicas. Esse contexto também acaba por prejudicar a própria formação desses estagiários, por inseri-los sem o preparo prévio adequado, afetando não apenas sua atuação no presente, como também pode impactar sua visão e seu vínculo futuro com a educação inclusiva.

As reflexões geradas aqui apontam para a necessidade de regulamentar, em nível nacional, a função do profissional de apoio, com definição de atribuições, exigência de formação adequada e valorização profissional. Evidenciam ainda a importância da formação continuada, do trabalho em equipe, do envolvimento da gestão escolar e da articulação com as famílias.

Como contribuições sociais e acadêmicas desse estudo, foram expostas e analisadas as condições de trabalho dos profissionais de apoio, e que podem ajudar os gestores públicos, pesquisadores e demais profissionais da educação. Ao mostrar os desafios enfrentados no dia a dia escolar, este estudo buscou gerar reflexões que ajudem a transformar a realidade das escolas, tornando-as mais preparadas e justas para todos, já que é direito de todas as pessoas ter acesso à educação.

Por fim, é necessário que mais estudos sejam feitos sobre esse tema, contribuindo para a construção e o debate para uma educação de qualidade. Desejo ainda continuar pesquisando esse tema no futuro, aprofundando o estudo das regulamentações para a função do profissional de apoio.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 673-688, out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 6 jun. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL. Projeto Político-Pedagógico (PPP). Mossoró, RN, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IGBE Cidades – Mossoró. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/mossoro.html>. Acesso em: 23 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IGBE Cidades – Mossoró. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/mossoro.html>. Acesso em: 23 jul. 2025.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; RODRIGUES, Marlene. Profissional de apoio escolar ou cuidador? uma reflexão sobre essas nomenclaturas no estado de Rondônia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, p. 1-21, 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. 1-24, 2023.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

METZKA, Nara Rúbia Marques; OLIVEIRA, Rhubia Rodrigues de; KLINGER, Ellen Fernanda. Atuação e preparo do Profissional de Apoio na Educação Básica no Brasil. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 16, p. 1-10, 16 dez. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador	Responsável:	Prof.	Dr.
Telefone: _____	E-mail: _____		
Discente: _____			
Telefone: _____	E-mail: _____		

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa _____, do NEAD/UFERSA, campus Mossoró. Sua colaboração é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. A participação é de forma voluntária, onde você não terá nenhum pagamento e/ou custo referente à sua participação no estudo.

Sua identidade pessoal (nome e demais dados) será mantida em sigilo e os materiais utilizados para coleta dos dados ficarão armazenados sob responsabilidade do(a) professor(a) responsável por cinco anos, após esse período serão queimados e apagados do banco de dados.

Os resultados poderão ser divulgados e apresentados em congressos e outros eventos científicos ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, ou qualquer informação que esteja relacionada com a sua privacidade.

Em qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos ou informações adicionais sobre o andamento da pesquisa, através do(a) professor(a) responsável. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo, além de também não permitir a utilização dos dados coletados durante a pesquisa.

O estudo será realizado através de _____ contendo _____ sobre o tema da pesquisa, e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Existem duas vias para você assinar, onde uma delas é sua e a outra será arquivada pelo(a) professor(a) orientador(a).

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa: _____

Discente Pesquisador: _____

Professor(a) Responsável: _____

Mossoró, ____/____/____