

Artigos Livres

Entre Reconhecimento e Sobrecarga: Políticas de Inclusão Escolar e o Papel dos Profissionais de Apoio - Estudo de Caso na E.M.E.F. Coronel Sabino de Araújo (Rosário do Sul, RS)

Between Recognition and Overload: School Inclusion Policies and the Role of Support Professionals - A Case Study at the Coronel Sabino de Araújo Elementary School (Rosário do Sul, RS)

Helena Vieira¹ , Cleber Ori Cuti Martins¹ 

¹ Universidade Federal de Santa Maria , Santa Maria, RS, Brasil

RESUMO

Este artigo analisa a implementação da política pública de educação inclusiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino de Araújo, em Rosário do Sul (RS), com foco na atuação dos profissionais de apoio escolar. A pesquisa qualitativa, baseada em questionários aplicados a monitores, professores e equipe gestora, evidencia lacunas na formação, sobrecarga de funções e ausência de suporte institucional. Os resultados apontam que, apesar do reconhecimento social da escola como inclusiva, a responsabilidade recai sobre os profissionais de base. A análise evidencia o descompasso entre objetivos legais da Lei de Diretrizes e Bases e da Lei Brasileira de Inclusão e a prática cotidiana, mostrando que a efetividade da política depende da estrutura, recursos e capacitação adequados. O estudo reforça a necessidade de revisão dos mecanismos de suporte e distribuição de responsabilidades na educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Profissionais de apoio

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of the public policy of inclusive education at the Coronel Sabino de Araújo Municipal Elementary School in Rosário do Sul (RS), focusing on the performance of school support professionals. The qualitative research, based on questionnaires applied to monitors, teachers, and the management team, reveals gaps in training, an overload of functions, and a lack of institutional support. The results indicate that, despite the social recognition of the school as inclusive, the responsibility falls on the base professionals. The analysis highlights the

mismatch between the legal objectives of the Law of Guidelines and Bases and the Brazilian Law of Inclusion and daily practice, showing that the effectiveness of the policy depends on adequate structure, resources, and training. The study reinforces the need to review the support mechanisms and distribution of responsibilities in inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Public policies; Support professionals

1 INTRODUÇÃO

A inclusão consiste em reconhecer a diversidade como uma parte intrínseca da sociedade. Essa interpretação é consolidada através da legislação, à medida que garante o direito do acesso à rede regular de ensino através de marcos legais fundamentais do Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996)¹ e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015). A legislação estabelece que o Estado deve assegurar o acesso à educação em todos os níveis, prevendo a implementação de um sistema educacional inclusivo, a aprendizagem ao longo da vida e o apoio necessário ao desenvolvimento dos estudantes, por meio de recursos humanos e pedagógicos².

Nesse contexto, a legislação endossa o direito a uma educação inclusiva em todos os níveis, desaprovando quaisquer tipos de discriminação. Contudo, como é destacado por Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão escolar exige mudanças no modelo educacional, porque não se trata apenas de garantir o acesso, mas de repensar as práticas para assegurar efetivamente a participação e aprendizagem de todos os estudantes. Porém, estudos como o de Lopes e Mendes (2023) apresentam que o cotidiano das escolas públicas brasileiras ainda é marcado por desigualdades, especialmente em relação à presença e ao papel dos profissionais de apoio escolar. A legislação prevê sua atuação, mas não define claramente suas funções nem garante

1 A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assegura o direito universal à educação por meio de seus princípios gerais (Artigos 3º e 4º), e especificamente, nos dispositivos sobre Educação Especial (Artigos 58º, 59º e 60º), que priorizam a inclusão na rede regular de ensino.

2 Conforme Artigos 27º e 28º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

formação específica, o que resulta em contextos de trabalho muitas vezes precários e desarticulados da proposta pedagógica³.

A presente pesquisa analisa a implementação de políticas públicas relacionadas aos profissionais de apoio na educação inclusiva, a partir de um estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino de Araújo, localizada em Rosário do Sul, no Rio Grande do Sul. A partir da perspectiva dos profissionais da escola, este estudo busca compreender as condições de implementação da política de inclusão, assim como a atuação dos profissionais de apoio e efeitos que decorrem da ausência de suporte estatal para o funcionamento efetivo da política pública.

É utilizada uma abordagem qualitativa focando em um estudo de caso único. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários estruturados com perguntas abertas direcionados a cinco profissionais da escola, especificamente entre: monitores, professores e equipe gestora. Os participantes foram convidados diretamente, após apresentação do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As respostas foram organizadas por meio de análise temática, permitindo identificar padrões de sentido e categorias de análise vinculadas ao cotidiano escolar.

A escolha metodológica leva em consideração que os profissionais da escola são os principais responsáveis por traduzir, interpretar e aplicar as diretrizes legais da inclusão na prática cotidiana, assumindo muitas vezes a função de “burocratas de nível de rua” (Lotta, 2019), ou seja, aqueles que implementam diretamente a política pública e cujas decisões moldam sua efetividade.

A base teórica possui três eixos principais: 1) a legislação educacional inclusiva; 2) os estudos sobre políticas públicas e sua implementação; e 3) as pesquisas sobre a atuação dos profissionais de apoio escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) atribui a educação como um direito inalienável das pessoas com deficiência e prevê como uma responsabilidade do poder público

3 Conforme o Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que trata “Do Direito à Educação”, o Art. 28, inciso XVII, incumbe ao poder público assegurar a “oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015).

fornecer todos os meios necessários para que se cumpra. Entre esses meios, estão a criação de um sistema educacional inclusivo⁴, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵ e a disponibilização de profissionais de apoio escolar⁶.

O referencial de políticas públicas baseia-se nos autores Michael Howlett, Anthony Perl e M. Ramesh (2013), utilizando especialmente de sua abordagem do ciclo de políticas públicas, onde identificam a implementação como uma etapa decisiva e vulnerável do processo de formulação e aplicação das políticas. Complementando essa perspectiva, os estudos de Gabriela Lotta (2019) sobre implementação no Brasil apontam que os profissionais que atuam diretamente no território são os principais responsáveis por dar vida (ou não) às políticas.

No campo da inclusão, autoras como Mariana Moraes (2020) e Nepomuceno (2020) destacam que os profissionais de apoio, embora legalmente previstos, operam em um vazio institucional: contratados de forma precária, muitas vezes sem formação ou vínculo estável, exercem funções pedagógicas e de cuidado sem respaldo técnico. Além disso, como é introduzido nos estudos de Lopes e Mendes (2023), o aumento da demanda por inclusão nas escolas públicas não está sendo acompanhado por políticas estruturais de suporte, formação e financiamento.

Este artigo é organizado em três partes: a primeira desenvolve a fundamentação teórica dos autores que abordam políticas públicas e de estudos sobre inclusão escolar; a segunda parte introduz e analisa o caso com base nas categorias que foram descobertas a partir das respostas dos questionários aplicados; e, por último, a terceira relaciona os achados empíricos à abordagem teórica e aos objetivos da política pública analisada, trazendo as considerações finais.

4 Conforme estabelecido no Art. 27 da Lei nº13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

5 Conforme Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que trata "Do Direito à Educação", o Art. 28, inciso III, incumbe ao poder público assegurar a "projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;" (Brasil, 2015).

6 Idem à terceira nota de rodapé.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A legislação brasileira no contexto da educação inclusiva possui um ponto essencial no entendimento dos avanços e desafios na efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) atribui o Capítulo V à Educação Especial, reconhecendo a mesma como uma modalidade que permeia todos os níveis de ensino. O artigo 58 prevê serviços de apoio especializado e a oferta de educação especial desde a infância ao longo da vida, enquanto o artigo 59 assegura adaptações curriculares, flexibilização do tempo escolar e utilização de recursos pedagógicos específicos para o ensino inclusivo.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) destaca essas diretrizes quando assegura, no seu artigo 27, um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino. No artigo 28 detalha incumbências do poder público, como a adaptação de projetos pedagógicos, o incentivo de práticas inclusivas, a promoção de pesquisas para inovação de recursos e a providenciação de profissionais, incluindo tradutores de Libras, guias-intérpretes e profissionais de apoio escolar.

Apesar desse arcabouço normativo robusto, algumas brechas significativas persistem: mesmo que a importância dos profissionais de apoio seja reconhecida, as normas não especificam claramente o perfil, atribuições ou formação necessária para a função. Essa indefinição cria imprecisão no cotidiano escolar e reforça o desarranjo entre o direito que é formalmente assegurado e as condições concretas para que seja implementado (Lopes e Mendes, 2023).

A análise dessa discrepância entre o previsto na lei e sua realização na prática exige que se recorra ao campo das políticas públicas. Para uma análise adequada de como as decisões normativas passam por transformações, é necessário compreender os estágios que estruturam seu ciclo político-administrativo. Como observam Howlett *et al.* (2013), a montagem de uma agenda é um momento decisivo, pois é durante esse estágio que os problemas são reconhecidos como dignos da atenção

governamental. Segundo os autores, a montagem da agenda é “[...] o primeiro, e talvez o mais crítico, dos estágios do ciclo de uma política pública, se refere à maneira como os problemas surgem ou não enquanto alvo de atenção por parte do governo” (Howlett *et al.*, 2013, p.123). O modo como os problemas são delimitados nessa etapa inicial condiciona as soluções que serão propostas.

Uma vez que o problema é reconhecido, dá-se continuidade a fase de formulação, em que diferentes cursos de ação são desenhados, cabendo aos *policy-makers* selecionar instrumentos e modelos institucionais adequados. Posteriormente, a tomada de decisão formaliza essas escolhas, transformando-as em declarações oficiais, que frequentemente são materializadas em leis ou regulamentos. Contudo, é na implementação que os maiores desafios são encontrados, uma vez que “para que uma política funcione, há que se alocar fundos, designar pessoas e desenvolver regras de como proceder” (Howlett *et al.*, 2013). A implementação não se resume na execução de ordens previamente estabelecidas, mas, necessita de interação entre atores estatais e não estatais, cada um com recursos, interesses e interpretações diferentes sobre o problema que será enfrentado (Bressers, O’Toole, 1998, 2005 *apud* Howlett *et al.*, 2013, p.193).

Esse debate encontra maior aprofundamento nos estudos sobre implementação sistematizados por Lotta (2019). A autora observa que, apesar do ciclo de políticas públicas ser uma construção analítica, ele é inclinado a permitir a identificação de processos decisórios que organizam e dão base para a ação estatal. Estudos mais recentes também compilados pela autora, mostram que a formulação e a implementação não são etapas separadas uma da outra, mas são processos constantes e que interagem entre si, que envolvem inúmeros atores, contextos institucionais e valores sociais. Dessa forma, para compreender a política é preciso olhar para sua materialização prática, ou seja, para a política “como ela é” e não “como deveria ser” (Lotta, 2019, p.20).

Nesse contexto, o conceito de burocratas de nível de rua, elaborado por Lipsky (2010) e discutido por Lotta (2019), ganha destaque. Esse conceito trata de servidores

que atuam diretamente na execução de serviços públicos - como professores, policiais ou profissionais de saúde - e que, diante de condições da falta de apoio estatal, exercem grande discricionariedade em suas decisões diárias. Esses agentes enfrentam tensões que se contradizem, como a exigência de que sejam eficientes e produtivos de um lado, e a demanda por atendimento individualizado de outro. Para lidar com essas pressões, eles desenvolvem estratégias que delineiam os resultados efetivos das políticas. (Lotta, 2019, p.23-24)

Esse debate é conectado diretamente ao campo da inclusão escolar e à atuação dos profissionais de apoio. A ausência de uma regulamentação específica faz com que diferentes nomenclaturas sejam utilizadas para designar esses trabalhadores - "cuidador escolar", "profissional de apoio", "monitor", entre outros (Martins, 2011; Almeida; Siems-Marcondes; Bôer, 2014; Leal, 2014; Salheb, 2017 *apud* Lopes; Mendes, 2023). Essa multiplicidade de termos não é apenas semântica, mas reflete a ausência de diretrizes sobre formação, atribuições e vínculo contratual, resultando em práticas desiguais entre redes de ensino.

De acordo com Lopes e Mendes (2023), a atuação dos profissionais de apoio escolar tem acontecido de maneira precária, sendo marcada pela ausência de um padrão e pela sobreposição de funções pedagógicas, de cuidado e de mediação. Muitas vezes, a contratação desses trabalhadores é vinculada a estratégias de contenção de gastos ou mesmo da privatização indireta da educação básica, o que revela que a fragilidade da política pública está relacionada também com questões financeiras e institucionais.

Por outro lado, em defesa da inclusividade escolar, como é observado por Mantoan (2003), não se limita a garantir a presença do aluno com deficiência, mas requer transformar o espaço escolar em um ambiente acolhedor que valorize as diferenças como parte constitutiva da aprendizagem. Nesse sentido, Santana e Santos (2022) reforçam que a proposta da educação inclusiva é benéfica não só para os estudantes com deficiência, mas para toda a comunidade escolar, ao ponto que estimula o convívio, respeito e aprendizado. Ainda assim, lembram que os sistemas

de avaliação e acompanhamento na grande maioria das vezes não cumprem com sua função normativa, limitando-se a mensurar o desempenho ao invés de verificar se o processo de ensino-aprendizagem é de fato significativo e equitativo.

Nepomoceno (2020) acrescenta que a inclusão escolar objetiva-se como uma tentativa de transformar uma realidade que historicamente tem negado direitos a grupos marginalizados. Essa transformação, porém, precisa de mais do que garantias legais. A autora alerta que, na falta de outros elementos, a proposta de inclusão permanece como um desafio, já que a prática pedagógica acaba sendo tensionada pela ausência de suporte estrutural, fazendo com que reproduza desigualdades em vez de superá-las (Dainez; Smolka, 2019 *apud* Nepomoceno, 2020).

3 ESTUDO DE CASO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino de Araújo atende alunos desde a Educação Infantil (Jardins A e B) até o 9º ano do Ensino Fundamental. Nos últimos anos, passou a ser reconhecida como uma “escola inclusiva”, devido ao acolhimento que é oferecido a estudantes com deficiência. Esse reconhecimento, mesmo que positivo, resultou em uma demanda crescente, através do encaminhamento de crianças não apenas da cidade de Rosário do Sul, mas também de municípios vizinhos. Atualmente, a escola possui 166 alunos matriculados, dos quais 39 apresentam alguma deficiência. O atendimento para esses estudantes é feito por sete monitores contratados pela rede municipal e um professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os questionários foram realizados com o objetivo de compreender a realidade do cotidiano da implementação da política de inclusão, a partir da perspectiva dos profissionais que atuam diretamente na escola. Para isso, foram elaboradas perguntas abertas sobre a formação, atribuições, dificuldades enfrentadas, o apoio recebido das gestões e os sentimentos em relação ao trabalho. Essa escolha metodológica se justifica pela possibilidade de obter uma captura das

experiências, percepções e os desafios vividos pelos profissionais, o que permite um entendimento mais detalhado do contexto escolar.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de convite pessoal aos servidores da escola. Após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os questionários foram disponibilizados em formato digital (documento Word), onde os participantes registraram suas respostas de forma autônoma.

O questionário contou com 12 perguntas abertas, que abordaram: tempo de atuação e função desempenhada na escola; experiências com alunos com deficiência; percepção sobre a inclusão e as políticas; existência e papel dos profissionais de apoio; principais desafios enfrentados; condições estruturais e recursos disponíveis; oferta de formação continuada; preparo individual para lidar com demandas específicas; situações marcantes envolvidas; contribuição dos profissionais de apoio; sugestões de melhorias e comentários finais.

Foram aplicados os questionários a cinco profissionais da escola (monitores, professores e equipe gestora), evidenciando características pontuais da implementação da política. As respostas foram organizadas em quatro categorias principais:

3.1 Falta de formação e apoio institucional

O desprovimento de formação específica para o trabalho com alunos com deficiência é um problema recorrente. Quatro dos cinco profissionais relataram que nunca receberam capacitação adequada para atender alunos com deficiência, aprendendo na prática e com ajuda de colegas. Como destacou uma monitora: *"Nunca tive formação específica para trabalhar com alunos com deficiência. Aprendi na prática, observando e com auxílio de outras professoras"*. Esse dado evidencia um dos pontos críticos já discutidos pela literatura: a ausência de políticas estruturadas de formação e suporte para profissionais de apoio (Moraes, 2020; Nepomoceno, 2020). Em vez de programas sistemáticos, a responsabilização é predominante de maneira individual. Uma professora reforçou a necessidade de buscar formação

de forma autônoma: *"A rede não costuma ofertar capacitações com regularidade. Quando ocorrem, são raras. No entanto, os profissionais da escola estão sempre em busca de formação e, na maioria das vezes, custeiam suas especializações com recursos próprios"*. Assim, o que deveria ser garantido como parte do aparelho estatal para efetivar a inclusão (LBI, 2015) é transferido aos trabalhadores, que assumem o encargo pedagógico de sua própria formação.

3.2 Sobrecarga e desvio de função

Outro ponto comum nos relatos é o excesso de funções que são desempenhadas pelos monitores. Na ausência de diretrizes claras, esses profissionais atuam ao mesmo tempo como cuidadores, auxiliares pedagógicos e mediadores. Uma monitora relatou: *"Cuidamos da higiene, alimentação, locomoção e muitas vezes ajudamos na explicação do conteúdo"*. Esse acúmulo de responsabilidades compromete a qualidade do trabalho e gera sobrecarga. Uma monitora acrescentou: *"Já tive 5 alunos com deficiência em uma turma do 2º ano e só eu de monitora. No Jardim, há 3 alunos autistas com nível 3 de suporte e apenas um monitor também"*. As falas dos profissionais confirmam o que Lopes e Mendes (2023) destacam sobre a carência de definição das funções dos profissionais de apoio escolar: sem um perfil institucionalizado, eles acabam exercendo atividades que funcionam como peças de improviso em um sistema que carece de planejamento.

3.3 Contradição entre reconhecimento e abandono institucional

Embora a escola seja reconhecida pela comunidade como inclusiva, esse reconhecimento não é transposto em apoio institucional. Pelo contrário: a "fama" da escola atraiu mais famílias, mas não foi acompanhada por repasses financeiros, ampliação da equipe ou reforço pedagógico. *"A escola recebeu o título de inclusiva, nada oficial, fama mesmo. A situação ficou terrível, a gente só não enlouquece porque somos unidas."*, relata uma monitora. Outra profissional mencionou as adaptações físicas que foram realizadas na estrutura da escola ao longo dos anos, como a instalação

de rampas de acesso, banheiros adaptados e mesas para cadeirantes, destacando que esses avanços foram possíveis muito mais por conta do empenho da própria equipe do que de investimentos regulares do poder público. Essa contradição entre o reconhecimento social e abandono institucional tem reflexo no que Lotta (2019) descreve como a transferência da responsabilidade da política para os agentes de base, que assumem tarefas complexas sem o respaldo necessário do Estado.

3.4 Sentimentos de frustração e impotência

Os relatos também apresentaram sentimentos de frustração e de impotência diante das condições de trabalho. Profissionais expressaram que, mesmo realizando esforços significativos, eles poderiam oferecer mais caso tivessem mais suporte adequado. Como relatou uma monitora: *"A gente tem orgulho do que a gente faz, mas sabemos que poderíamos oferecer mais com as condições certas"*. Esse sentimento é reforçado pela percepção de que a política pública não garante os meios para a inclusão efetiva. Uma professora observou que as políticas deveriam garantir que todos os alunos com laudo tivessem direito a um professor de apoio individual e que *"Além disso, as turmas deveriam ter um número reduzido de alunos para que a aprendizagem ocorresse de forma mais satisfatória."* Essas falas mostram a lacuna entre os objetivos normativos e a prática cotidiana, o que reproduz a lógica de implementação frágil apontada por Howlett et al. (2013). Os autores também atentam que a ausência de planejamento intersetorial, financiamento estável e diretrizes operacionais podem levar à descontinuidade ou má execução da política.

Com base nos dados coletados, é possível identificar os principais problemas estruturais enfrentados: ausência de formação contínua para profissionais de apoio e docentes; monitores que, pela falta de funções bem definidas, desempenham atividades pedagógicas, de cuidado e adaptação; reconhecimento informal da escola como referência, sem repasse institucional de recursos; sentimentos de frustração e cansaço diante da falta de apoio técnico e emocional.

Essas evidências mostram que os profissionais da Escola Sabino, atuando como “burocratas de nível de rua” (Lotta, 2019), precisam tomar decisões cotidianas sem suporte adequado, institucional ou legal - improvisando soluções que, embora bem-intencionadas, podem resultar em sobrecarga, desvio de função e perda de qualidade no processo educativo. A responsabilidade da inclusão é, assim, deslocada pela esfera estatal para os sujeitos da ponta, o que compromete o próprio princípio de equidade que fundamenta a política.

A legislação determina que a inclusão escolar deve ser sustentada por estruturas adequadas, formação específica e apoio técnico contínuo. No entanto, como demonstram os relatos, esses elementos estão ausentes na prática. O caso da Escola Sabino evidencia um descompasso entre os objetivos formais da política e a sua implementação concreta, o que mostra como a efetividade da inclusão depende não só de normas, mas também de suporte estruturado, recursos e formação para os profissionais que atuam diretamente com os alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sabino de Araújo permitiu identificar uma tensão estrutural na implementação da política pública de inclusão escolar: o distanciamento entre a norma e a prática, entre a formulação da política e suas condições reais de execução. Apesar de contar com normas importantes como a LDB e a LBI, a efetivação da inclusão depende de fatores que ultrapassam a previsão legal.

Ao observar uma escola que foi, pouco a pouco, tornando-se uma referência informal em inclusão por mérito da sua própria equipe e não por ação coordenada do Estado. Percebe-se que, todavia, não foi acompanhado de investimentos estruturais, reforço pedagógico ou ampliação do quadro de apoio. Pelo contrário, a escola passou a ser demandada por diversas famílias de crianças com deficiência sem que houvesse contrapartida estatal, reforçando uma lógica de transferência de responsabilidades da esfera governamental para a base escolar.

Essa dinâmica, como destaca Lotta (2019), é típica de contextos em que a implementação da política se apoia nos chamados “burocratas de nível de rua”. No caso da Escola Sabino, os monitores atuam como cuidadores, auxiliares pedagógicos, intérpretes e mediadores, frequentemente sem formação específica e sob vínculos precários. Esse arranjo gera uma prática de inclusão sustentada na improvisação, o que compromete a sustentabilidade do processo e acarreta desgaste físico e emocional aos trabalhadores.

Mais do que denunciar a precarização, o caso analisado permite entender a lógica da política pública que possibilita a naturalização desse cenário. Como alertam Howlett et al. (2013), políticas mal implementadas não apenas produzem resultados ineficazes, mas também reproduzem desigualdades e correm os próprios princípios que buscam consolidar. A experiência da escola mostra que, em vez de políticas estruturadas com mecanismos de avaliação, regulação e redistribuição de recursos, prevalece uma lógica regressiva: as escolas que mais se empenham tornam-se mais sobrecarregadas; onde se concentra a maior demanda social acaba recebendo menos apoio do poder público.

Esse resultado reforça o que Lopes e Mendes (2023) identificam como um vazio institucional em torno da função dos profissionais de apoio escolar: a ausência de regulamentação clara permite interpretações e práticas desiguais, que variam conforme o contexto municipal. Assim, o direito à inclusão, em vez de se consolidar como uma política universal, transforma-se em uma exceção conquistada por escolas e profissionais que operam nos limites de suas possibilidades. Por isso, mais do que reafirmar a necessidade de garantir o direito à educação inclusiva - já assegurado em lei -, é necessário questionar os mecanismos de distribuição de responsabilidades e recursos que estruturam a política atual. A Escola Sabino é um caso entre muitos que mostram que a política de inclusão, em seu estado atual, não fracassa por ausência de compromisso das escolas, mas por ausência de compromisso do Estado com as escolas.

A experiência da escola estudada deixa claro que, enquanto a política de inclusão for sustentada por decisões isoladas, contratos precários e pela invisibilização da responsabilidade do Estado, ela não estará sendo de fato implementada, mas sim, sendo mantida pelas margens - por trabalhadores que ocupam as brechas deixadas por uma engrenagem que, embora se diga comprometida com os direitos, recua sempre que esses direitos implicam investimento e redistribuição de poder. A inclusão escolar, nesses termos, não é uma política em curso: é um risco assumido, diariamente, por quem está sozinho na linha de frente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

HOWLETT, Michael. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LOTTA, Gabriela. A política como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teoria e análises sobre a implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v.28, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro. Evolução das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: entre dilemas teóricos e pontos de tensão. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v.9, n.9, 2020.

SANTANA, Gleicia da Silva; SANTOS, Gustavo Abrahão dos. Políticas Públicas de Inclusão Escolar: Desafios e Superação. **Intr@ciência: Revista Científica**, ed.23, 2022.

Contribuição dos autores

1 – Helena da Silva Vieira

Graduação em andamento em Ciências Sociais pela UFSM.

<https://orcid.org/0009-0002-6556-8839> • vieira.helena@acad.ufsm.br

Contribuição: Conceituação, Escrita – Primeira redação, Investigação.

2 – Cleber Ori Cuti Martins

Doutor em Ciência Política pela UFRGS.

<https://orcid.org/0000-0003-3539-0507> • cleber.martins@ufsm.br

Contribuição: Escrita – Revisão e edição, Supervisão.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver conflito de interesses.

Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais

Dados de pesquisa e outros materiais podem ser obtidos entrando em contato com os autores.

Direitos Autorais

Os autores dos artigos publicados pela Revista Sociais e Humanas (Santa Maria) mantêm os direitos autorais de seus trabalhos e concedem à revista o direito de primeira publicação, sendo o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição (CC BY-NC-ND 4.0), que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Plágio

A revista mantém a prática de submeter todos os documentos aprovados para publicação à verificação de plágio, utilizando ferramentas específicas, como Turnitin.

Editor - chefe

José Renato Ferraz da Silveira

Como citar este artigo

VIEIRA, H. S.; MARTINS, C. O. C. Entre Reconhecimento e Sobrecarga: Políticas de Inclusão Escolar e o Papel dos Profissionais de Apoio - Estudo de Caso na E.M.E.F. Coronel Sabino de Araújo (Rosário do Sul, RS). **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 39, e95442, 2026. DOI 10.5902/2317175895442. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2317175895442>.