PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 41, n. 4 – p. 01 – 21, out./dez. 2023 – Florianópolis

ISSNe 2175-795X

Como os profissionais de apoio da rede privada de ensino de Joinville/SC compreendem suas atribuições no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial

Anderson Josué Nazário
Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Beatrícia da Silva Rossini Pereira

Anderson Josué Nazário
Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Santa Catarina, Brasil
E-*mail*: nazarioanderson@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8425-5390

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Santa Catarina, Brasil
E-*mail*: aliciene_machado@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6778-5285

Beatrícia da Silva Rossini Pereira
Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Santa Catarina, Brasil
E-*mail*: beatricia_rossini@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-6326-7883

Resumo

A educação brasileira tem documentos legais e orientativos que buscam efetivar o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em turmas do ensino regular; são documentos que organizam recursos de acessibilidade capazes de eliminar possíveis barreiras presentes no espaço escolar. Dentre os profissionais que dão suporte, estão os profissionais de apoio, que atendem os alunos com necessidades de alimentação, higiene e locomoção. O presente estudo teve como objetivo analisar como os profissionais de apoio da rede privada de Joinville (SC) compreendem suas atribuições no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Utilizou-se a abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada com cinco profissionais de apoio atuantes em diferentes escolas da rede privada. Foram analisados dados encontrados nas entrevistas a partir da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados obtidos apontaram para contextos nos quais a estrutura organizativa da escola não contribuía à compreensão das profissionais sobre suas atribuições, o que levava, em alguns casos, que fosse solicitado suporte teórico e metodológico de profissionais externos às instituições. Os professores da sala regular demonstraram concepções biologizantes de deficiência e condições de trabalho, que os distanciavam dos alunos público-alvo da educação especial, o que levou as profissionais de apoio à responsabilização pelo ensino desses alunos.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Profissional de apoio.

Recebido em: 13/05/2023
Aprovado em: 02/08/2023

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e94320

Abstract

How the supportive professionals from private education network of Joinville/SC understand their attributions regarding the assistance of students who are target of special education

Brazilian education has legal and guiding documents that seek to implement the access, permanence, participation, and learning of students that are the target of special education in regular teaching classes; they are documents that organize accessibility features able to eliminate the possible obstacles present in the school space. Among the professionals, there are the supportive ones, who assist the students when it comes to nutrition, hygiene, and locomotion needs. This study aimed to analyze how the supportive professionals from the private network of Joinville, SC, Brazil, understand their attributions regarding the assistance of students who are the target of special education. The qualitative approach was used, and a semi-structured interview was conducted with five supportive professionals who worked in different private schools. Data found in the interviews were analyzed based on the content analysis methodology (Bardin, 2016). The obtained results pointed out contexts in which the organizational structure of the schools does not contribute to the professionals' comprehension about their attributions, being necessary in some situations theoretical and methodological support from professionals from other institutions. The regular teachers have shown biologizing conceptions about disabilities and work conditions that make them distant from students target of special education, being the supportive professionals the responsible ones for their learning.

Keywords:
Special education.
Inclusive education.
Supportive professional.

Resumen

Como los profesionales de apoyo de la red de educación privada de Joinville/SC comprenden sus atribuciones referentes al atendimiento a los alumnos público objetivo de la educación especial

La educación brasileña cuenta con documentos legales y orientadores que buscan implementar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes público de la educación especial en clases regulares de aprendizaje, organizando recursos de accesibilidad capaces de eliminar los obstáculos presentes en el espacio escolar. Entre los profesionales, están los profesionales de apoyo, que atenden los alumnos cuando hay necesidades de alimentación, higiene y locomoción. El presente estudio tuve como objetivo analizar como los profesionales de apoyo de la red privada de Joinville, SC, Brasil, comprenden sus atribuciones referentes al atendimiento a los alumnos público de la educación especial. Se utilizó el abordaje cualitativo, y una entrevista semi-estructurada fue realizada con cinco profesionales de apoyo que actuaban en diferentes escuelas privadas. Los datos encontrados en las entrevistas fueron analizados con base en la metodología de análisis de contenido (Bardin, 2016). Los resultados obtenidos apuntaran para contextos en que la estructura organizacional de la escuela no contribuya para la comprehensión de los profesionales sobre sus atribuciones, lo que llevó, en algunos casos, a solicitar apoyo teórico y metodológico a profesionales ajenos a las instituciones. Los profesores del aula regular demostraron concepciones biologizantes sobre la discapacidad y las condiciones de trabajo, que los alejaron del público de estudiantes de educación especial, lo que llevó a los profesionales de apoyo a responsabilizarse de la enseñanza a esos estudiantes.

Palabras clave:
Educación especial.
Educación inclusiva.
Profesional de soporte.

Introdução

A Educação Especial no Brasil passou por marcos significativos nas últimas décadas, especialmente após a década de 1990, período marcado por reformas no Estado, que contribuíram para avanços no âmbito geral da educação, como a retomada da Secretaria de Educação Especial - SESPE (Garcia; Michels, 2011).

Dentre os princípios que orientavam a ação pedagógica em meados de 1990, é importante destacar o princípio da **integração**, que contribuía para uma lógica integrado/segregado, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN nº 9.394/1996, que compreendia a Educação Especial como destinada aos estudantes com necessidades especiais, **preferencialmente,** na rede regular de ensino. Compreendia-se um avanço na lógica integracionista, mas ainda havia um reforço nas parcerias com instituições privadas (Garcia; Michels, 2011).

Acompanhando o movimento apresentado pela Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2006, pela Organização das Nações Unidas - ONU (Silva, 2019), as políticas públicas brasileiras voltadas à educação especial passam por mudanças conceituais, em que a deficiência anteriormente atribuída e centralizada no indivíduo - visão biológica - passa a ser vista sob um olhar social, ou seja, "o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as facilidades, as limitações e a exclusão das pessoas" (Silva, 2019, p. 19). Isso implicou numa atenção voltada para as barreiras presentes na sociedade, que limitam as pessoas com deficiência e as excluem, inclusive na organização escolar, e trouxe consigo um novo conceito para pessoas com deficiência em que

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação **com diversas barreiras**, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU *apud* Brasil, 2015b, p. 11, grifos nossos).

As barreiras mencionadas nesse modelo conceitual de deficiência são

> Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015a).

Dessa forma, o Brasil organizou um documento que regulamenta a educação especial em todo o território nacional, com o foco na eliminação de barreiras e na garantia de acesso universal ao ensino, sendo esse documento a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI, que entrou em vigor em 2008 (Brasil, 2008). Essa política trata do acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, constando nessa política as orientações sobre como os sistemas de ensino podem promover a educação inclusiva através do Atendimento Educacional Especializado - AEE, formação de professores

para o AEE e demais profissionais que atendam o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), bem como prevê que a educação especial seja garantida e organizada da educação infantil até a educação superior (Boff, 2015).

A partir da aprovação da política, em 2008, é regulamentado que os sistemas de ensino devem "disponibilizar o monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (Brasil, 2008, p.11). A partir da Nota Técnica nº 19/2010, redigida pela Secretaria de Educação Especial – SEESP, do Ministério da Educação – MEC, o profissional cuidador ou monitor passa a ser designado pela primeira vez como profissional de apoio (Fonseca, 2016, p.25).

Mais recentemente, em 2015, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146/2015, intitulada Estatuto da Pessoa com Deficiência, "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015a). Na referida Lei, o profissional de apoio é definido como aquele 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, 2015a).

Atualmente, a educação especial é subsidiada por princípios **inclusivistas**, isso significa que os alunos PAEE devem ser atendidos preferencialmente no ensino regular, com suportes específicos e serviços especializados organizados nas escolas comuns, sem substituir o ensino regular.

A estratégia traçada a partir dessa concepção de educação especial passou então a ser a matrícula dos alunos PAEE em classes comuns, e não mais em instituições especiais. Os dados do Censo Escolar de 2018 indicam que "a porcentagem de matrículas de estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos correspondentes ao público-alvo da Educação Especial em classes comuns passou de 85,5%, em 2013, a 90,9%, em 2017, nas unidades de ensino do país, tanto públicas quanto privadas" (Silva, 2019, p. 21).

Ao abordar o município de Joinville, lócus desta pesquisa, podemos analisar o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Joinville, publicado em 2018, o qual indica que o município atingiu a meta de matricular todo o público-alvo da educação especial em classes comuns, prevista na Lei n.º 8.043/2015 (Joinville, 2018a). Em 2019, o município registrou 2.433 matrículas de alunos PAEE em classes comuns, sendo que deste total cerca de 12% eram da rede privada de ensino (INEP, 2019).

No Brasil, as instituições privadas atuam em coexistência com instituições públicas sendo que

> A coexistência deve estar sob a lei, sob a regra (em latim regula), daí a denominação de regulares. E a regra é tanto a Constituição, enquanto Lei Maior, quanto as leis específicas da educação, como é o caso, entre outras, da LDB, da lei do Plano Nacional de Educação [...] e até mesmo dos pareceres e resoluções/ dos órgãos normativos dos sistemas (Conselhos de Educação) (Cury, 2006, p. 2).

Considerando as informações explicitadas, a presente pesquisa visa analisar como os profissionais de apoio da rede privada de Joinville compreendem suas atribuições no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

O profissional de apoio: aspectos legais e orientativos de suas atribuições profissionais

O Ministério da Educação lançou, em 2015, um documento com orientações para a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que inclui as notas técnicas orientativas publicadas após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Brasil, 2015b). No referido documento, a Nota Técnica nº 19/2010, trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns, definindo-os como **um dos** profissionais de apoio que atuam no espaço escolar, pois inclui, também, o tradutor, o intérprete de libras e o guia-intérprete, que seguem regulamentações próprias (Brasil, 2015b).

Segundo as orientações dessa mesma Nota, "não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno" (Brasil, 2015b, p. 145), tendo em vista que tais atribuições de ensino são pertinentes aos professores da sala regular e professores do AEE. Importante destacar que essa Nota Técnica vai ao encontro do que prevê a Lei Brasileira de Inclusão, que exclui o profissional de apoio do exercício de técnicas ou procedimentos de profissões legalmente estabelecidas.

Consideradas as políticas de educação do estado de Santa Catarina e do município de Joinville (SC), desdobram-se outras definições para o profissional de apoio, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, e também a partir da Lei Brasileira da Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015), assumindo diferentes nomenclaturas, atribuições, e também organizações específicas, como forma de contratação, formação exigida, recursos acessados, entre outros aspectos.

A política de Educação Especial de Santa Catarina instituiu serviços especializados que visam a permanência dos estudantes PAEE no ensino regular, sendo que, entre eles, encontram-se o **Segundo Professor de Turma** e o **Profissional/Professor de Apoio Escolar**. O Segundo Professor de Turma tem a função de oferecer suporte e acompanhamento nas classes regulares que tenham matriculados estudantes com "diagnóstico de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica" (Santa Catarina, 2018, p. 41). Para cumprir com essa função, o Segundo Professor de Turma é contratado com o requisito de formação completa em Educação Especial, ou Pedagogia, preferencialmente com especialização em Educação Especial.

O Profissional de Apoio Escolar, por sua vez, oferece suporte e acompanhamento aos estudantes com "deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) com baixa funcionalidade, que requeiram

apoios substanciais nas atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção" (Santa Catarina, 2018, p. 41). Este último profissional passou a compor os serviços de educação especial da rede estadual a partir de 2018, porém, na prática, no ano de realização da pesquisa, em 2020, ainda não havia profissionais exercendo essa função devido ao cenário da pandemia de Covid-19 (Coronavírus).

A política de Educação Especial do município de Joinville (SC) prevê o **Auxiliar de Educador**, com formação mínima em Magistério, para cumprir com as funções do profissional de apoio previsto na legislação, sendo responsável por acompanhar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e casos psiquiátricos que exijam auxílio nas Atividades de Vida Diária (AVDs) (Joinville, 2018b).

Outra Nota Técnica presente no documento de orientações para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a Nota nº 15/2010, que trata das "Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada" (Brasil, 2015b). As orientações conceituam o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar ao ensino regular, e não como substituto, sendo este um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos que contribuam com a eliminação de barreiras para a plena participação do estudante em todas as atividades do ensino regular, de modo a garantir não somente a sua matrícula, mas a efetivação de sua aprendizagem. Orienta ainda que:

> De acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, esse atendimento disponibiliza o ensino do Sistema Braille, de soroban, da comunicação aumentativa e alternativa, do uso de tecnologia assistiva, da informática acessível, da Língua Brasileira de Sinais, além de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores e de atividades de enriquecimento curricular (Brasil, 2015b, p. 99-100).

Os profissionais que atuam na efetivação do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, tradutor/intérprete de libras e guia-intérprete devem constar na planilha de custos da instituição, seja ela pública ou privada, estando proibidas, às instituições privadas, a recusa de matrículas, independente dos recursos que o estudante com deficiência possa vir a necessitar (Brasil, 2015b).

Considerando que a função do profissional de apoio está prevista em todas as redes de ensino, sejam elas estaduais, municipais ou privadas, e que esse campo de atuação é marcado por diferentes saberes e fazeres, entende-se a necessidade de buscar demarcações de como está sendo constituída a identidade de tais profissionais. Fonseca (2016) nos instiga a questionar sobre quais saberes são valorizados na atuação dos profissionais de apoio e como os saberes provenientes da formação inicial são tensionados para criar uma relação que potencialize o desenvolvimento dos estudantes, mas que não os distancie da relação professor-aluno.

Sendo assim, esta pesquisa propôs analisar como os profissionais de apoio da rede privada de ensino de Joinville compreendem suas atribuições no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

Percurso metodológico

Adotou-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa, e como instrumento para construção dos dados, a utilização de um roteiro de perguntas semiestruturado. Participaram da pesquisa cinco profissionais de apoio que atuavam na rede privada de ensino de Joinville, no momento de sua realização. O roteiro foi elaborado com 15 questões, sendo estas organizadas em quatro eixos que consistiam em **caracterizar** os participantes, verificar a **concepção** dos profissionais de apoio sobre o trabalho realizado por eles junto ao estudante com deficiência, conhecer os **suportes teóricos e metodológicos** acessados por eles e identificar as **atividades que lhes eram designadas** no contexto escolar; com o intuito de responder ao objetivo geral de analisar como os profissionais de apoio da rede privada de ensino compreendem suas atribuições no atendimento ao público-alvo da educação especial.

As entrevistas foram realizadas virtualmente, através do software Skype, com a gravação de arquivos de áudio e vídeo, sendo que este modelo de coleta de dados (audiovisual) foi sugerido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa, sob o Parecer nº 4.100.344, pautado na Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016), tendo em vista o cenário da pandemia causada pela doença COVID-19, proveniente do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), o que impôs restrições para realização presencial das entrevistas.

Os dados foram transcritos na íntegra e analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter por meio de procedimentos sistemáticos, inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de uma mensagem (Bardin, 2016). As mensagens transmitidas são construídas a partir da vivência dos participantes no contexto em que estão inseridos, levando-os a formas de pensar sobre o fenômeno pesquisado, que são transmitidas a partir da comunicação. Ao pesquisador cabe analisar as mensagens dos participantes com a intenção de identificar temáticas que se repetem, se complementam, se contradizem ou mesmo aquelas que são silenciadas, a fim de construir categorias que discutam, pautados na teoria, os objetivos estudados.

A análise e discussão dos resultados foi construída a partir de aspectos que surgiram na fala das profissionais de apoio entrevistadas, que demonstraram ser relevantes para a forma como compreendiam suas atribuições, como: a escola, os professores de sala regular, os profissionais externos, a família do aluno que acompanhavam, a formação inicial e continuada, aspectos pessoais e expectativas profissionais. Nesse sentido, os objetivos específicos não foram discutidos separadamente, mas atrelados aos aspectos identificados, na medida em que foram se apresentando.

Análise e discussão dos resultados

Caracterizar as participantes da pesquisa torna-se essencial para estabelecer um contato inicial com pessoas que são atravessadas por contextos sociais, econômicos, histórias de vida, entre outros aspectos, quando se alcança uma breve compreensão de quem são e de como atuam no dia a dia. Para apresentar as participantes da pesquisa, construiu-se um quadro com as características relacionadas à formação acadêmica e à função que exercem na escola (Quadro 1). Para manter o sigilo das participantes foram criados nomes fictícios a fim de identificá-las no decorrer do texto.

Quadro 1 - Caracterização das participantes

Nome Fictício	**Elisa**	**Beatriz**	**Bianca**	**Paula**	**Fernanda**
Formação Acadêmica	Cursando Pedagogia	Pedagogia Completo	Pedagogia Completo	Cursando Psicologia	Psicologia Completo
Formação Continuada	Nenhum	Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva	Educação Inovadora	Nenhum	Ênfase em Educação e Tecnologias Educacionais
Nome da função no espaço escolar	Auxiliar de Classe	Monitora Escolar	Monitora Escolar	Estagiária/ Tutora	Não possui
Tempo de atuação na função atual	1 ano e 8 meses	5 anos	4 anos	6 meses	3 anos
Forma de Contratação	Estágio	Efetivo CLT	Efetivo CLT	Estágio	Vínculo com a família

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Todas as profissionais que compuseram o Quadro, como é possível observar, são do gênero feminino, sendo que, no momento de realização da pesquisa, identificou-se que três delas possuíam graduação completa (uma Psicologia, duas Pedagogia) e duas profissionais com graduação incompleta (uma Psicologia, uma Pedagogia). As profissões de pedagoga(o) e psicóloga(o) foram marcadas historicamente no Brasil pela feminização, uma vez que essas profissões eram associadas a questões de valores morais, sensibilidade, cuidado, maternagem, entre outras, que se aproximavam do estereótipo feminino predominante à época, demonstrando a existência de uma constituição histórica dessas profissões atreladas à constituição histórica de gênero (Conselho Federal de Psicologia, 2013; Soihet, 2000). Das três profissionais graduadas, todas elas estavam cursando pós-graduação, sendo uma delas relacionada diretamente à área de educação especial (Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva); as demais, relacionavam-se a outras áreas da educação (Educação Inovadora e Ênfase em Educação e Tecnologias

Educacionais). Estas últimas relataram nas entrevistas outras projeções na carreira, que não tinham foco necessariamente na educação especial, o que pode estar relacionado com o fato de a função de profissional de apoio ser caracterizada como temporária por algumas das participantes, por adequar-se ao período de formação.

Com relação à nomenclatura da função exercida no espaço escolar, duas delas eram contratadas como **Monitora Escolar**, uma como **Auxiliar de Classe**, outra como **Tutora**, e a última mencionou que **não possuía uma especificação**. De acordo com Fonseca (2016), o profissional de apoio dentro do espaço escolar foi referenciado nos documentos legais por diferentes funções e nomenclaturas, de acordo com o momento histórico, sendo denominado como profissional de apoio somente na Nota Técnica nº 19/2010, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, podendo levar à dificuldade de definir a designação e a equívocos sobre as atribuições desses profissionais nos diversos contextos em que a educação inclusiva se desdobra no ensino regular.

O tempo de atuação variou bastante, ficando entre seis meses e cinco anos, sendo que as que trabalham com Contrato Efetivo - CLT -, ou vínculo com a família, possuem três anos ou mais de atuação. As que cumprem contrato de estágio estão dentro do período de dois anos, que é o limite nesses casos. Sobre o que as motivou a trabalhar na função, apresentaram aspectos relacionados à identificação com a função, necessidade financeira, desejo de ter experiências em lugares diferentes durante a formação, além de destacar a carga horária reduzida da função, o que tornava uma experiência atrativa durante a formação acadêmica.

Profissional de apoio: uma função em construção em um campo de contradições

A concepção sobre as atribuições do profissional de apoio e como elas se efetivam no dia a dia das escolas foi descrita e discutida neste artigo sem a finalidade de definir um modelo correto de atendimento aos alunos. Considerou-se que as atribuições desse profissional são previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e que deve ser organizado pelas escolas públicas e privadas como forma de garantir o acesso, permanência, participação e **aprendizagem** de estudantes PAEE no ensino regular (Boff, 2015). Complementando a política, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI/2015, prevê o profissional de apoio como aquele que atende às necessidades dos estudantes no que diz respeito a acessibilidade, comunicação e cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, **excluindo-o do desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas e da responsabilização pelo ensino dos alunos** (Brasil, 2015b).

Ao buscar compreender a concepção das profissionais sobre as atribuições junto aos alunos PAEE, pareceu haver uma multiplicidade de fatores envolvidos na constituição do fazer dessas profissionais. O primeiro desses aspectos foi a **estrutura organizativa da escola**, a forma como se prevê essa função no

espaço escolar, como organiza o atendimento educacional especializado e como transmite essa projeção ao profissional de apoio. Um segundo aspecto relacionado à instituição escolar foi o **professor da sala regular**, citado em diversos momentos pelas entrevistadas. O professor pareceu carregar consigo uma concepção da escolarização do aluno com deficiência e da função das profissionais participantes da pesquisa em sala de aula muito relevante do ponto de vista das profissionais de apoio, especialmente no que tange às atividades designadas às profissionais no dia a dia escolar. Também foram destacadas as **condições de trabalho** dos professores de turma. Os **profissionais externos** que atendem os alunos público-alvo da educação especial, como psicólogas(os), terapeutas ocupacionais, psicopedagogas(os), entre outros, também surgiram na fala das profissionais entrevistadas, como figuras de suporte teórico e metodológico, e como sujeitos que contribuíam com as concepções elaboradas sobre o fazer da(o) profissional de apoio.

A **família** foi destacada em algumas falas e, apesar de não ser figura predominante nas entrevistas, naquelas em que apareceu foi perceptível uma influência significativa na atuação das profissionais de apoio, seja pelas expectativas, vínculo financeiro, ou ainda pelo apoio e incentivo na formação profissional das entrevistadas. A concepção das profissionais sobre atribuições que desenvolvem com os alunos PAEE pareceu ser tecida pelos fatores elencados e também pela sua **formação inicial e continuada**, bem como **aspectos pessoais** e **expectativas profissionais**.

Após esse panorama mais amplo, construiu-se categorias que tratam de cada um desses aspectos, considerando que os objetivos específicos de pesquisa não foram discussões a serem realizadas em paralelo, mas sim em consonância com os aspectos descritos acima, com o intuito de responder ao objetivo geral da pesquisa.

Implicações da estrutura organizativa da escola nas atribuições das profissionais de apoio:

Quando se busca compreender as atribuições das profissionais de apoio, o descompasso com a **estrutura organizativa** da escola aparece inicialmente na nomenclatura que referencia sua função, como mencionado por Beatriz: "*na verdade nós seríamos mediadoras né, só que [...] a gente é contratada como monitor escolar";* e Bianca: "*nós temos o costume de chamar, lá entre nós, de auxiliar de inclusão, e aí tem, na minha carteira, o registro é: monitora".* A função de monitoria, porém, tem outras atribuições, como relatam as entrevistadas, indicando haver uma diferença entre a forma como percebem a sua atuação e a forma como foram contratadas. Para Beatriz, "*o monitor é alguém que vai cuidar do pátio, auxiliar alunos menores ou sem deficiência*", e para Bianca, "*monitora é alguém que faz recreação [...] uma situação que deveria ser revisto na questão de funções*".

Outro ponto relacionado às atribuições do profissional de apoio e a organização da escola se refere ao pagamento da mensalidade, questão citada por duas participantes. Na fala dessas profissionais, a

mensalidade parece ser um aspecto mais valorizado na escola do que efetivamente o aprendizado dos alunos quando esses são PAEE, mencionando também que a escola matricula esses alunos para cumprir com uma obrigatoriedade prevista em lei: "*eles colocam por obrigação", "eu sou obrigado a ter esse aluno de inclusão, mas eu não quero ter esse aluno de inclusão"*. Não há, na percepção de Beatriz, um desejo em ter o aluno PAEE como parte do corpo discente, alegando-se que "*não tem essa volta de ver a inclusão na escola, é assim, tanto faz, tá pagando a mensalidade? Ah, ok! Se vai aprender? Não sei".*

A participante Fernanda ainda ressalta o fato de a instituição ter como objetivo o preparo dos alunos para aprovação no vestibular: "*o objetivo da escola é o que? Mensalidade, status, no sentido de que a gente está formando alunos que estão passando num vestibular"*, parecendo que se o aluno não frequenta a escola com esse objetivo, o esforço da instituição em incluí-lo fica limitado a questões físicas, para que ele possa acessar o espaço escolar, como a compra de uma carteira adaptada. Tal posicionamento, por parte da escola, pode contribuir com movimentos como o percebido por Luckow (2019), de que, em alguns casos, o acesso do estudante PAEE limita-se à mera convivência com os demais alunos, sendo o conteúdo acadêmico colocado em segundo plano.

Nos outros contextos investigados, as participantes enfatizaram a importância de profissionais da própria instituição que orientavam e supervisionavam o trabalho realizado por elas, como orientadores educacionais, psicólogas e psicopedagogas. As participantes destacaram que esses profissionais as ajudavam a compreender suas atribuições enquanto profissionais de apoio, como mencionado por Bianca: "*é um lugar que tem apoio, é um lugar em que você entende sua função, é feito reunião antes do ano começar para você entender o PPP"*, podendo favorecer o trabalho colaborativo, como citado por Paula: "*na escola eu sou supervisionada pela psicóloga [...] toda essa ideia foi construída, eu, a psicóloga da escola, e a professora de sala de aula, então esse trabalho foi construído entre as três".*

Ao adentrar questões sobre quem orienta o trabalho das profissionais nas instituições privadas, encontramos elementos sobre suportes teóricos e metodológicos acessados ou não pelas profissionais no espaço escolar. Elisa fez menção a um autor, sugerindo que discutia teoricamente sobre o processo de aprendizagem do aluno que acompanha com o seu orientador: *"então, a gente vai tentando, entendeu?! Ah, Piaget falou tal coisa, então vamos tentar aplicar"*. As demais participantes não mencionaram nenhum suporte teórico advindo da escola.

Com relação ao suporte metodológico, considerou-se o suporte que a escola dava às profissionais de modo que compreendessem suas funções, e quais atividades seriam de sua responsabilidade. Percebeu-se que Bianca recebia suporte através de técnicas e modos de fazer, que lhe auxiliavam no acompanhamento do aluno: "*tinha uma psicóloga na escola que sempre me perguntava como estava a situação, uma psicopedagoga que me ajudava* ***dando dicas***, ***mostrando situações***, ***como fazer*** *as atividades"* (grifos nossos).

Beatriz, por sua vez, apresenta uma realidade diferente, quando relata: "*nunca tive orientação nenhuma de como trabalhar, de como fazer"*, bem como Fernanda, que menciona que ninguém da escola acompanha o seu trabalho. Beatriz destaca ainda uma contradição, dizendo que não podia participar das reuniões referentes ao aluno que acompanhava, mas era responsável por atualizar os professores com informações que seriam utilizadas nessas reuniões.

Esse tensionamento sobre os modos de fazer, e sobre o suporte acessado pelas profissionais, que em alguns contextos as incluem no processo de aprendizagem dos alunos, e em outros as excluem, parece estar relacionado com a dificuldade no delineamento das atribuições e responsabilidades dessa figura, assim como reflete Bezerra (2020, p. 677):

> muito embora tendo suas funções circunscritas à tríade alimentação, higiene e locomoção, o profissional de apoio à inclusão escolar estava, porém, articulado à organização do serviço do AEE, isto é, um trabalho de mediação pedagógica especializada, o que, como se depreende, tem impactado nas interpretações sobre a identidade e os limites de atuação desse profissional.

Quando não é encontrada orientação dentro da escola sobre a prática das profissionais de apoio, surgem em alguns casos os profissionais que atendem os estudantes em ambientes clínicos, como psicopedagogas, psicólogas e terapeutas ocupacionais, e que aparecem na fala das entrevistadas como uma referência significativa, ao dar suporte teórico e metodológico para a prática profissional, contribuindo com a compreensão da identidade das profissionais no ambiente escolar. Elisa afirma: "*a gente sempre acaba debatendo [com outros profissionais]",* enquanto Beatriz comenta sobre a relação estabelecida com os profissionais externos à escola: "*e eu trabalho com eles, a gente trabalha junto [...] e se não fosse o suporte lá de fora eu não saberia ainda lidar com isso* [sobre sua função e atribuições]".

Nos casos em que o suporte teórico e metodológico se localiza fora da estrutura organizativa da escola, as profissionais de apoio ficam sujeitas ao investimento de recursos por parte da família do aluno, indicando que quando não há esse investimento, ficam sem referência para compreender as atribuições da função que executam.

Tendo ainda a estrutura organizativa da escola como um dos aspectos que constituem o fazer das profissionais de apoio, é interessante observar que em um dos contextos investigados a participante é contratada pela família do aluno, e quando questionada sobre o porquê de sua contratação não ser realizada pela própria escola, relata que foi um desejo da família que fosse desta forma. Sem adentrar nas motivações que levaram a essa forma de contratação, é necessário problematizar os impactos desse formato para a prática profissional, uma vez que ela relata: "*eu não sou [profissional] da escola, mas eu tô na escola [...] porque como eu sou funcionária da família eu também entendo que a escola está com esse olhar assim de... parece que está sendo vigiada"*, apontando para dificuldades de engajamento com a equipe escolar. Bezerra (2020, p. 678) também problematiza a forma de contratação desses profissionais, que em muitos contextos não são contratados pela instituição de ensino,

> Logo, esse sujeito fica em uma posição ambígua no contexto escolar, pois não sabe se responde ao sistema de ensino onde presta serviço ou à instituição contratante. É um agente educacional, mas, ao mesmo tempo, um terceirizado que vive a precariedade dessa condição.

Essa configuração, além de trazer dificuldades na relação da profissional com a equipe escolar, está em desacordo com as orientações contidas nas políticas públicas, de que esses profissionais devem constar na planilha de custos da instituição, seja esta pública ou privada (Brasil, 2015b)

Lembrando que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a) tem o foco na eliminação de barreiras que impedem a participação social da pessoa com deficiência, pode-se observar que alguns contextos, como na escola em que Fernanda trabalha, a estrutura física também parece não contribuir com a circulação do aluno com segurança e dignidade, o que pode ser identificado no uso do elevador destinado a pessoas com mobilidade reduzida: "*eles têm elevador, esse elevador tava trancado, eu tinha que ir lá embaixo pedir pra abrir o elevador [...] eles já sabiam desses combinados, só que nunca era feito sabe";* ou ainda sobre o uso de tapetes na catraca de acesso à escola: "*aí ele leva tapete, cai em cima do tapete, porque ele tem essa mobilidade reduzida, né".* Outra dificuldade relatada pela participante é o fato de o banheiro ser muito distante da sala de aula, relatando que "*já aconteceu situações de ele cair no caminho".*

Os relatos mostram que há uma preocupação constante por parte de Fernanda em mapear o ambiente escolar e perceber questões que prejudicam a circulação do aluno que acompanha. Porém, a participante relatou ter dificuldade na comunicação com a escola, pelo fato de ser contratada pela família.

Para pensar nos modos como o acesso dos estudantes PAEE se desdobram nos espaços escolares que acontecem na escola, faz-se necessário considerar a história das pessoas com deficiência, a qual é atravessada por uma construção social pautada em um ideal homogeneizante que privilegia como padrão ser homem, branco e "normal", padrões construídos ideologicamente, que, segundo Luckow (2019), podem levar à estigmatização das pessoas que apresentam uma condição diferente do padrão considerado normal, dando a essas pessoas um significado de desvio, reduzindo-as à sua condição orgânica, coisificando-as, desumanizando-as. Nesse sentido, quando as profissionais de apoio exigem uma organização escolar que atenda a todos os alunos, seja no ensino, ou em condições físicas, busca-se o rompimento desses padrões construídos ideologicamente. Ao perceber que há uma dissonância entre esse olhar crítico e o posicionamento da escola no recebimento do aluno PAEE, parece haver uma mobilização individual por parte das profissionais

> [...] *a gente poderia cruzar os braços e falar: esse é meu horário, saindo daqui, se o aluno aprendeu, aprendeu, não aprendeu, não aprendeu, que é como eu vejo a escola hoje [...] Só que eu acredito que estou desempenhando meu papel, buscando melhorar, buscando auxiliar meu aluno*. (Beatriz)
> [...] *eu não sou paga para isso. Mas eu peguei a responsabilidade para mim. O que eu fiz? Eu peguei e adaptei as provas* para ele. Tudo! Até hoje eu faço isso. Então, todo o material, toda apostila, tudo, eu adapto para ele. (Fernanda)

Para Luckow (2019), a organização escolar deve sistematizar intencionalmente o ensino do conteúdo escolar para todos os estudantes, seja qual for a sua condição, considerando que o ensino desses conteúdos é o que difere a instituição escolar das outras instituições presentes na vida das pessoas, e que é o aprendizado escolar sistematizado e intencional que desenvolve no estudante modalidades de pensamentos mais elaborados, diferentes daqueles provenientes da aprendizagem espontânea dos outros contextos sociais.

Relação Professor-Aluno e as Condições de Trabalho: invisibilização e segregação do estudante público-alvo da educação especial em curso

Os professores também foram citados em diversos momentos pelas participantes, sendo que em alguns contextos foi possível identificar que havia uma transferência da responsabilidade do ensino, em que os professores atribuíam às profissionais a responsabilidade por transmitir os conteúdos curriculares aos alunos acompanhados por elas.

A participante Elisa mencionou que tal situação se dava pela concepção de cada professor, ou seja, cada um tinha uma compreensão sobre o aluno PAEE estar em sala de aula regular e sobre as atribuições da profissional de apoio: "*[...] da quinta série para cima não é um professor só, são vários [...] aí tem professor de história, aí tem o de geografia, ele tem uma concepção, o de filosofia tem outro"*. A mesma participante ainda cita que "*tem professores que, no caso, eles não gostam* [sobre participar do processo de ensino dos alunos PAEE]*, não nos ajudam nesse processo"*.

> [...] *eles têm a visão [professores] de que: "Ah essa é a função do auxiliar, não é a minha função, minha função é passar a matéria" [...] a maior dificuldade são os professores*. (Elisa)
> [...] *muitas vezes ele [o estudante] não vincula com os professores por causa dessa distância, os professores se distanciam: "Ah! Tá ali se vira, né?"*. [...] *infelizmente é a realidade que a gente tem.*
> [...] alguns professores ainda são muito fechados para inclusão. (Beatriz)
> [...] *só um professor adaptou para mim. Um! Desde a 6ª série, o único professor.* (Fernanda)

Ao relatar sua experiência enquanto supervisora de estágio não obrigatório de estudantes de Psicologia e Pedagogia, Carneiro (2015) revela a expectativa que alguns professores tinham de que os estagiários tivessem mais conhecimento sobre estratégias pedagógicas específicas no atendimento a alunos PAEE, o que contribuía para o distanciamento dos professores daqueles alunos dos quais não se sentiam preparados para ensinar.

A participante Paula enfatiza a importância do trabalho articulado com a professora de turma, relatando que "*a professora de artes também, ela dava toda essa atenção ali, me explicava o que eu tinha que fazer [...] a professora procurava lidar sempre direto com a Milena* [aluna]*"*. Já Bianca, não trouxe questões específicas sobre os professores, pois comentou que, "*esses meus alunos não precisam de material adaptado, de prova adaptada, eles fazem o que todo mundo faz",* quando explicou que os alunos acompanhavam o material a partir da apostila.

Sobre o distanciamento na relação professor-aluno, Luckow (2019) identificou que esses alunos ainda ocupam um lugar segregado na escola, pois lhes é garantido o acesso e permanência nas instituições, mas negada a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, o conteúdo escolarizado. É possível encontrar uma relação com os dados aqui discutidos, pois se os alunos não estabelecem uma relação de qualidade com os professores que organizam e sistematizam os conhecimentos específicos, sejam eles em História, Geografia, Matemática, e outras disciplinas, parece possível que não haja a apropriação de tais conteúdos, visto que essa não é a bagagem acadêmica e curricular dos profissionais de apoio a quem é transferida a responsabilidade pelo ensino, e nem mesmo a atribuição desses profissionais, precarizando o processo de aprendizagem dos estudantes PAEE.

O distanciamento percebido na relação professor-aluno parece estar relacionado ainda às condições de trabalho docente, isso porque há uma expectativa de trabalho colaborativo no relato das participantes, como menciona Elisa ao dizer que: "*[...] então a gente vai sentar junto com o professor [...] e a gente vai chegar em um resultado para ver como essa criança vai conseguir entender, captar o assunto".* Porém, as condições de trabalho docente são relatadas como um fator que prejudica a relação professor-aluno PAEE. Beatriz descreve que, "*muitos a gente vê assim: Ah! Como que eu vou ficar com um aluno com outros 30 na sala?".* Tais condições ainda levariam os professores a "esquecer" [*sic*] em alguns momentos de preparar as atividades específicas dos alunos que recebem acompanhamento, tornando essa preparação de atividades como uma atividade designada também às profissionais de apoio, como mencionam Beatriz: "[...] *eu tenho que na correria adaptar, porque não vem adaptado. As professoras esquecem disso"*; e Fernanda: "*Até isso eu tive que fazer, então não faziam a prova adaptada para mim, eu adaptava. Não imprimiam a prova para mim? Eu imprimia".*

Sobre as condições do trabalho docente e o tensionamento entre as atribuições dos profissionais de apoio e aquilo que lhes é atribuído na prática, Martins (2011) discute sobre a precarização do trabalho docente em um panorama mais geral da educação, e sobre como tais condições, em muitos contextos, levam os profissionais de apoio a assumirem, no improviso, funções docentes, como relaciona em seus achados a seguir:

> Registra-se que houve uma resposta acentuada também em relação ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas e ao uso de materiais e recursos específicos por parte dos profissionais de apoio. Essa última observação associada ao baixo índice de resposta em relação a um planejamento conjunto com o professor regente da turma coloca o profissional de apoio em uma situação de adaptação de estratégias e recursos em "tempo real" aos acontecimentos da sala de aula, denotando uma pedagogia do improviso (Martins, 2011, p. 124).

A participante Fernanda menciona que, quando percebeu que as condições de trabalho eram compartilhadas tanto pelas monitoras quanto pelos professores, sentiu-se mais confortável: "*Então não sou eu, apenas, isso até me confortou um pouco sabe, porque eu pensei assim: o problema não é comigo [...]*

eles não são vistos e enxergados também nas suas necessidades do dia a dia [professores]*".* Apontando, assim, para o quanto as condições de trabalho podem estar associadas às atribuições que se desenham no espaço da sala de aula, não a partir de regulamentações ou de uma estrutura previamente organizada no espaço escolar, mas pelo que é possível ser desenvolvido com as condições de que dispõem.

Formação dos profissionais de apoio e expectativas em relação ao seu trabalho

Das profissionais entrevistadas, quatro delas ingressaram na função enquanto estavam cursando a formação inicial em Psicologia ou Pedagogia, sendo que a formação era um pré-requisito para a contratação. Paula comenta sobre o quanto a experiência enquanto tutora lhe permitiu relacionar teoria e prática: "*esse trabalho tem sido algo que me faz me dedicar mais ao estudo do desenvolvimento humano*"; e ainda Bianca: "*Ah sim! Quanto a questões de didática, de metodologia, muita coisa eu trago da faculdade, tem materiais que eu guardo até hoje, tem coisas que foram muito ricas*". Porém, em alguns momentos parece haver uma confusão entre as atribuições da função de profissional de apoio e sobre o que aplicar da formação inicial na prática profissional, como quando a participante Elisa cita algumas tarefas que não deveriam ser de sua responsabilidade, justificando sua postura por não ter uma formação completa: "*eu ainda não sou formada entendeu? Então eu não posso por iniciativa própria dar a matéria para aquela criança, né?!"*.

A dificuldade em demarcar os limites na atuação das profissionais de apoio está presente no estudo de Bezerra (2020), que discute sobre tais demarcações, e do quanto isso se deve ao legado da política de educação especial que incluiu em suas orientações a figura do profissional de apoio como um dos atores que contribuem para que a educação inclusiva no ensino regular seja efetiva, mas que não é necessariamente um profissional da educação, afirmando que

> em torno dessa figura, posteriormente designada por vários nomes, vão se projetando determinados (des)entendimentos, expectativas e funções ao longo dos últimos mais de dez anos de vigência da PNEEPEI, sem que haja uma regulamentação para o trabalho desse profissional, a ponto de, em muitas circunstâncias, ser confundido com um professor de apoio e até ser assim referido nos discursos escolares (Bezerra, 2020, p. 674).

A dificuldade em delinear as atribuições das profissionais de apoio pode levar a atuações divergentes do papel previsto nas políticas públicas, como quando a participante Elisa afirma ser o seu papel, "*também às vezes tentar colocar na cabeça do pai, da mãe*", quando dizem: "*Eu quero que meu filho aprenda a ler e a escrever",* alegando que "*tem criança que não consegue, a gente pode tentar, mas não vai conseguir se desenvolver nessa parte, então vamos mudar para outra parte",* sugerindo possíveis atividades a serem desenvolvidas dentro da escola: "*Vamos ensinar esse guri a ir no banheiro, a comprar um pão, a se arrumar, lavar uma louça para que ele consiga se movimentar na ausência deles".*

De acordo com Araripe (2012), a interação dos profissionais de apoio com os alunos PAEE pode potencializar o desenvolvimento da criança, tendo um enfoque nas potencialidades do sujeito, entendendo o desenvolvimento de forma qualitativa. Porém, quando há o deslocamento de conteúdos curriculares para conteúdos do cotidiano, parece haver uma compreensão biologizante do sujeito, utilizando-se de procedimentos de infantilização, como aponta Meletti (2006), ao citar instituições especiais que se detinham em práticas e atividades pedagógicas comumente destinadas à infância, ignorando a possibilidade de atuação da pessoa com deficiência de forma autônoma e independente, excluindo-a da educação formal.

O deslocamento da função docente e a precarização do atendimento ao aluno PAEE parecem levar à contradição de que o aluno está na escola, mas não está ali para acessar conteúdos escolares, uma vez que as profissionais que foram designadas para o suporte podem vir a esbarrar em suas próprias concepções e formas de atuar - na tentativa de dar sentido à presença daquele aluno no espaço escolar e também do seu fazer profissional.

Em alguns trechos da entrevista com Elisa parece haver uma generalização em relação à pessoa com deficiência, como quando cita que: "*crianças de inclusão, a mentalidade é um pouco, tipo tem 12, mas tem uma mentalidade de 9, ou 8 anos, né?!",* sugerindo, aqui, um processo de generalização relacionando os estudantes PAEE a certa imaturidade ou deficiência mental.

Ao não questionar os movimentos do cotidiano que rotulam e generalizam concepções, corre-se o risco de aprisionar o aluno com deficiência em uma identidade estigmatizada, como se ele pudesse menos, e fosse menos

> [...] *poxa fazer com que ele se sinta importante! Poxa eu faço parte de um grupo! Eu tô segurando o cartaz! Olha só que interessante, a minha equipe me colocou para segurar um cartaz! Uma coisa mínima para eles*. (Elisa)

Ao buscar um lugar para o estudante PAEE, a participante parece preocupar-se que ele esteja incluído com os colegas de classe, porém, ao mencionar que esse lugar pode ser aquele que é considerado o mínimo para os demais, há uma perpetuação do lugar da pessoa com deficiência, como aquela que pode menos, que é menos. As políticas de educação inclusiva operam a partir de recursos de equidade que garantam ao aluno com deficiência a aprendizagem e socialização dentro da escola nas mesmas condições que os demais estudantes. Nesse sentido, é importante que a estrutura organizativa da escola preveja suporte teórico e metodológico, bem como momentos que possibilitem questionar os modos de fazer, de modo a romper com modelos de educação que estigmatizam e incluem perversamente os estudantes PAEE.

É importante situar que o profissional de apoio é contratado durante a sua formação inicial; este é de fato um momento de aprendizado, como colocado pela participante Paula: "*eu falo 'aprendendo junto' porque eu estou aprendendo junto né?! Enquanto estagiário a gente tá sempre aprendendo junto com*

eles[docentes]". Porém, é possível perceber que as atribuições são em alguns casos direcionadas a atividades pedagógicas, voltadas ao ensino dos estudantes:

> [...] *eu trabalho muitas vezes adaptando algumas coisas [...] muitas vezes tive que ajudar professores a fazer adaptação de prova [...] algumas atividades que ele tem dificuldade eu preciso muitas vezes sair da sala, ir lá ampliar maior, porque a professora esqueceu de fazer isso pra ele*. (Beatriz)
> *Eram situações mais sociais, de comportamento, não eram situações pedagógicas. Então de certa forma, não fazia mais tanto sentido ter alguém assim pra acompanhá-los né. Não precisava (indicando que a necessidade de profissional de apoio era por demandas pedagógicas)*. (Bianca)
> [...] *hoje eu sou a professora dele integral*. (Fernanda)

Considerando, ainda, que em três dos contextos investigados os alunos atendidos pelas profissionais não necessitavam de auxílio nas atividades de vida diária - AVDs, ou seja, de alimentação, locomoção e higiene, parece ainda maior a probabilidade de que as demandas realmente tornem-se pedagógicas. Nesses contextos em que o profissional de apoio está ali para fazer adaptações dos conteúdos curriculares para os alunos PAEE, sem necessariamente haver um trabalho colaborativo com os professores de turma, corre-se o risco de ocorrer "uma segregação dentro da própria sala de aula comum, com a individualização unilateral do ensino", como citado por Souza *et al.* (2012, p. 651).

Tendo em vista as expectativas projetadas pelas profissionais de apoio no que diz respeito às suas funções, é compreensível que, quando as atribuições não ficam claras, elas se apropriem de fazeres que julguem não ser de sua responsabilidade, mas que, na concepção das profissionais, podem ajudar o aluno a acessar aquilo que lhe é de direito, quando se responsabiizam pelo ensino dos alunos e tentam cumprir com objetivos pedagógicos que contribuam com o seu desenvolvimento. Como quando Beatriz menciona que buscou essa função ao ter contato com a Educação Inclusiva na faculdade: *"eu já fazia Libras né? Então eu já amava essa área, e assim, quando a gente começou a falar de inclusão eu me apaixonei. Meu! É isso que eu quero"*. A participante Paula comentou que aliou o desejo de trabalhar com crianças e adolescentes com a experiência dentro da escola, como uma forma de agregar experiência para a sua carreira; enquanto Fernanda, já graduada em Psicologia, conta que, além da necessidade financeira, tinha a expectativa de vivenciar, enquanto profissional de apoio, os conteúdos e experiências proporcionados pelas disciplinas de Psicologia Escolar que teve durante sua graduação.

A formação continuada também possui potência para formar profissionais capazes de questionar e romper com os movimentos do cotidiano, como é o caso da participante Bianca, que menciona que os cursos que realizou fora do espaço escolar, sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), com auxílio financeiro da escola, auxiliaram-na a pensar nos processos de adaptação pedagógica, desenvolvendo um olhar individualizado, o que mostra uma sensibilidade para perceber que alunos com TEA podem, sim, apresentar semelhanças de comportamento, mas que ainda assim devem ser olhados individualmente, caso a caso, evitando generalizações:

> *os processos de adaptação pedagógica, é assim uma coisa muito individualizada sabe, muito de criança para criança né? Mas, no comportamento tem muita coisa semelhante, apesar de individualidades, mas eles vão tendo semelhanças, então isso agregou muito, o curso*. (Bianca)

Por fim, a remuneração das profissionais de apoio surgiu como um fator relevante sobre a compreensão da atuação com os estudantes PAEE, quando Bianca menciona que "*o salário do auxiliar geralmente é muito inferior ao do professor, que já não é a maravilha do mundo, né?"*, e na afirmação de Beatriz: "*a gente recebe como monitor, não como professor, nem auxiliar, nem mediador né? É um salário inferior"*. Esse fator, segundo Bianca, influencia na permanência na função, ao dizer: "*pretendo não permanecer por muito mais tempo, por questão salarial, sabe?"*. Das outras participantes, duas delas são estagiárias, o que por si só já caracteriza como uma função com menor remuneração, pois não recebem salários, e sim uma bolsa-auxílio. A última é a participante Fernanda, que relata considerar a remuneração interessante por ser contratada pela família, sugerindo que nesse tipo de contratação a remuneração é superior do que quando o contrato é realizado pela escola. O aspecto da remuneração foi discutido também por Carneiro (2015), que já considerava como um aspecto que desestimulava o ingresso e permanência de estudantes de Psicologia e Pedagogia na função de profissional de apoio.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como os profissionais de apoio da rede privada de ensino compreendiam suas atribuições no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Na construção dos dados, ao considerar as temáticas emergentes nas entrevistas, foi possível perceber que as participantes atuavam em contextos muito diversos. Em alguns casos, havia a compreensão das atribuições enquanto profissional de apoio e suporte de supervisão do trabalho das profissionais dentro da escola. Em outros contextos, porém, foi identificado que as profissionais tinham dificuldade em definir quais eram suas atribuições, ao assumir funções que lhes eram transferidas pelos professores de turma, contemplando ações complexas relacionadas ao ensino e às adaptações curriculares.

O deslocamento das atribuições docentes às profissionais de apoio pareceu ocorrer pela concepção de alguns professores da sala regular pautada em conceitos biologizantes da deficiência, marcados por estigmas historicamente construídos, e ainda por condições de trabalho que prejudicavam a relação professor-aluno, como salas de aula com quantidades de alunos que não permitiam vínculos de qualidade entre o professor de sala e os estudantes PAEE. Nesse sentido, eram condições de trabalho vividas também pelas profissionais de apoio, que em alguns casos também não recebiam orientação de como trabalhar, levando-as a responsabilizar-se pelo ensino dos alunos que acompanhavam.

Para dar suporte ao trabalho das profissionais de apoio, surge a presença de profissionais externos, que vinham a contribuir com o suporte teórico e metodológico das profissionais. Contudo, esse cenário

pode evidenciar que, em alguns contextos, o suporte ao trabalho das profissionais fica restrito ao investimento por parte das famílias.

A função de profissional de apoio parece de fato ser organizada em torno do período de formação inicial das profissionais, função que se apresenta potente para enriquecer a formação acadêmica a partir de discussões sobre a teoria e prática vivenciadas na graduação e na rotina escolar. Para desenvolver habilidades inerentes às profissionais que atuam no espaço escolar, é de suma importância que não haja o deslocamento da função docente, transferindo às profissionais de apoio atribuições que seriam pertinentes aos professores; mas que, amparadas em políticas internas, possam ter na atuação colaborativa a discussão sobre as melhores formas de acolher e dar condições de permanência aos estudantes PAEE, de modo a tornar a trajetória escolar desses estudantes, uma trajetória pautada na aprendizagem e desenvolvimento, e na apropriação dos conhecimentos escolares e científicos que lhes são garantidos legalmente.

Por fim, entende-se que ao analisar as atribuições dos profissionais de apoio é possível compreender a complexidade que envolve a educação como um todo e a necessidade de que o trabalho coletivo e colaborativo se dê em todas as instâncias escolares e com todos os estudantes, especialmente aqueles que têm necessidades específicas.

Referências

ARARIPE, N. B. *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar.* 2012. 104f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2012.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, G. F. 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*, v. 26, p. 673-688, 2020.

BOFF, A. P. *Educação especial*: perspectiva da educação inclusiva. Material Didático ou Instrucional para Curso de Formação Continuada. Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva*. Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 01 set. 2020.
BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127. Acesso em: 21 jan. 2020.

CARNEIRO, M. S. C. Práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades

especiais: Diálogos com uma experiência em dois contextos educacionais. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). *Escolarização e Deficiência*: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 175-187. Disponível em: https://www.abpee.net/pdf/livros/escolarizacao.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Psicologia*: uma profissão de muitas e diferentes mulheres. 1.ed. Brasília: CFP, 2013.

CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 1, p. 143-158, mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/09.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
FONSECA, M. *Das políticas públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de Apoio/Monitor*. 2016. 95 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. *A política de educação especial no Brasil (1991-2011)*: uma análise da produção do GT 15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica:* 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 31 jan. 2020.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. *Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Joinville/SC 2015/2017*. Joinville, 2018a. Disponível em <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME-2015-2017-vers%C3%A3o-preliminar-1.pdf> Acesso em: 31 jan. 2020.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. *Regimento Único*: Unidades escolares da rede municipal de Joinville. Joinville, SC: 2018b.

LUCKOW, H. I.; CORDEIRO, A. F. M. Ensinar ou Socializar: Dilemas no Processo de Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial Inseridos no Ensino Médio. *Revista Tempo e Espaços em Educação*, São Cristóvão (SE), v. 12, n. 30, p. 171-188, 2019.

MARTINS, S. M. *et al*. *O profissional de apoio na rede regular de ensino*: a precarização do trabalho com alunos da educação especial. 2011. 168 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

MELETTI, S. M. F. *Educação Escolar da Pessoa com Deficiência Mental em Instituições de Educação Especial:* da política à instituição concreta. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTA CATARINA. Núcleo de Educação Especial. *Política de Educação Especial.* Florianópolis, SC: Gráfica Coan, 2018.

SILVA, I. S. M. *Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão*. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOIHET, R. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 97-117, set. 2000.

SOUZA, A. C. *et al*. A inclusão escolar no município de Parnaíba (MS): Reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE*, v. 14, n. 29, p. 635-664, 2012.