



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA FERREIRA

**ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE
COMUNICAÇÃO**

JOÃO PESSOA-PB
2024

MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA FERREIRA

**ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE
COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Munique Massaro

JOÃO PESSOA-PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F383a Ferreira, Maria Leandra de Siqueira.

Atuação de profissionais de apoio escolar na educação infantil com crianças com necessidades complexas de comunicação / Maria Leandra de Siqueira Ferreira. - João Pessoa, 2024.

163 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Profissional de apoio escolar. 4. Comunicação aumentativa alternativa. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37-053.2(043)

MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA FERREIRA

**ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE
COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Munique Massaro

Resultado: aprovada

João Pessoa, 30 de agosto de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Munique Massaro

Orientadora (Presidente da Banca) - Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Membro da Banca (Avaliadora Externa) - Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista

Membro da Banca (Avaliadora Interna) - Universidade Federal da Paraíba

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) profissionais de apoio escolar, em especial aqueles(as) que se dispuseram a participar dessa pesquisa dando importantes contribuições para que este trabalho pudesse se concretizar, a todos(as) eles(as) o meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças em todos os momentos de minha vida, inclusive, para concretizar este trabalho.

Agradeço à minha família, em especial, à minha mãe Terezinha por sempre estar presente em minha vida emanando seu amor e carinho.

Ao meu irmão Leo, pois sei que torce pela minha felicidade e sucesso.

Ao meu tio Luiz, que desde muito pequena sempre me dizia que seria professora, obrigada pelo seu carinho e presença em minha vida.

Aos meus avós maternos Ester e Wilson (*in memoriam*) por terem participado ativamente de minha vida e de minha criação, tenho certeza que estariam muito orgulhosos pela pessoa que venho me tornando.

Ao meu companheiro Pedro, pela paciência e apoio durante mais essa caminhada.

Aos familiares e amigos mais próximos por terem compreendido minhas inúmeras ausências durante o período do mestrado.

Aos amigos(as) que a vida me trouxe e que me proporcionaram várias trocas de experiências e aprendizagens. Em especial, à Silvana, Sheyla, Simone e Corina, cada uma a sua maneira, trouxeram importantes contribuições em minha vida.

Silvana por ser amiga e companheira desde muito pequenas; Corina por ter sido um apoio constante nos momentos mais difíceis em nosso trabalho; Simone por além de ser amiga, sempre me incentivar a ingressar no mundo acadêmico; e Sheyla, além da pessoa e amiga que é, ter pensado comigo ainda na graduação sobre este objeto de estudo. Gratidão a todas!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, em especial aqueles(as) da Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem com quem tive mais contato e aprendi bastante como pesquisadora e como pessoa.

Aos colegas e amigos que fiz durante o mestrado, por suas importantes colocações e contribuições durante nossas aulas e trajetórias, dentre elas, Francinete e Diangela.

À minha orientadora Professora Munique Massaro. Por suas orientações e seus ensinamentos que foram extremamente valiosos, além de sua abertura para escuta, respeito com o outro, paciência e acolhimento de minhas dificuldades durante todo esse período. Com ela aprendi muito e sem dúvidas ela foi um dos melhores presentes que o mestrado/vida me trouxeram, do qual tenho imensa gratidão.

Às professoras Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz e Maria das

Graças de Almeida Baptista, por terem aceito o convite para fazer parte da banca de qualificação e de defesa. Por suas importantes colocações e contribuições teóricas para a melhoria da dissertação, assim como, pelo respeito e gentileza com a qual acolheram e trataram a mim e a esta pesquisa.

“Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

(Leonardo Boff, 1998)

RESUMO

Atualmente, as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação tem direito à matrícula na Educação Infantil, mas pouco se sabe sobre o desenvolvimento dessas crianças, bem como, o suporte que estão recebendo nas instituições, embora sejam público-alvo dessa modalidade de ensino e como determinam os documentos legais, elas têm direito à educação e aos serviços e aparatos necessários para o seu desenvolvimento. Um dos serviços que deve ser ofertado pela modalidade da Educação Especial a essas crianças é o profissional de apoio escolar. Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil? Mais especificamente, como o serviço do profissional de apoio escolar vem sendo oferecido para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil? Para responder a essas perguntas foi estabelecido como objetivo geral; analisar o serviço do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil da rede municipal de ensino de João Pessoa, e como objetivos específicos; delinear o perfil do profissional de apoio escolar na Educação Infantil a partir de sua atuação com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação; identificar as ações educativas do profissional de apoio escolar com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação; e investigar a sua articulação com os demais profissionais que compõem as instituições de Educação Infantil. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo pesquisa de campo e caracteriza-se como descritiva. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário, a entrevista e as observações, essa última, registradas em um diário de campo. Foram sujeitos da pesquisa oito profissionais de apoio escolar que atuavam em três instituições de Educação Infantil. Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temática de Bardin. Os dados foram organizados em duas categorias de análise que por sua vez foram divididas em subcategorias. A primeira categoria Perfil dos Profissionais de Apoio Escolar, foi composta pelas subcategorias: Idade e sexo dos Profissionais de Apoio Escolar; Formação, Experiências profissionais e escolha pela profissão; Tempo de atuação e inserção na profissão. A segunda categoria Atuação dos profissionais de apoio escolar na rotina das instituições de Educação Infantil, foi organizada nas subcategorias: Momento da Alimentação; Momento de Descanso; Atividades de Higiene Pessoal; Atividades dirigidas e Atividades livres; Comunicação; Articulações de ações entre o Profissional de Apoio Escolar e os profissionais das instituições pesquisadas. Os resultados indicaram que os profissionais de apoio escolar foram prioritariamente do sexo feminino, com as mais variadas idades, formações acadêmicas e experiências profissionais. Dentre os pontos em comum está a motivação para a escolha da função que em sua maioria foi determinada pela necessidade financeira. Nas instituições pesquisadas, sua atuação se dava em aspectos relacionados aos cuidados das crianças e a questões de cunho pedagógico em menor proporção. As articulações das ações entre esse profissional e os demais profissionais das instituições eram mais notáveis com a auxiliar de sala e a professora da sala de referência. Os resultados evidenciaram ainda a necessidade de ações articuladas e direcionadas às crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação que no aspecto comunicativo foram pouco assistidas nesses espaços. Espera-se que esta pesquisa possa trazer contribuições para futuras discussões sobre o profissional de apoio escolar na Educação Infantil e em especial no atendimento às crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, temáticas que carecem de mais estudos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Profissional de Apoio Escolar; Comunicação aumentativa alternativa.

ABSTRACT

Currently, children with disabilities and complex communication needs have the right to enroll in Early Childhood Education, but little is known about the development of these children, as well as the support they are receiving in institutions, although they are the target audience for this type of education and as determined by legal documents, they have the right to education and the services and equipment necessary for their development. One of the services that must be offered by the Special Education modality to these children is school support professionals. Given this, the following questions arose: how has the process of including children with disabilities and complex communication needs in Early Childhood Education been occurring? More specifically, how has the school support professional service been offered for the development of children with disabilities and complex communication needs in Early Childhood Education? To answer these questions it was established as a general objective; analyze the service of school support professionals for the development of children with disabilities and complex communication needs in Early Childhood Education in the João Pessoa municipal education network, and as specific objectives; outline the profile of school support professionals in Early Childhood Education based on their work with children with disabilities and complex communication needs; identify the educational actions of school support professionals with children with disabilities and complex communication needs; and investigate their articulation with other professionals who make up Early Childhood Education institutions. This research is of a qualitative nature, field research type and is characterized as descriptive. The data collection instruments were the questionnaire, the interview and the observations, the latter recorded in a field diary. The research subjects were eight school support professionals who worked in three Early Childhood Education institutions. The collected data was analyzed using Bardin's thematic content analysis technique. The data was organized into two analysis categories, which in turn were divided into subcategories. The first category, Profile of School Support Professionals, was made up of the subcategories: Age and gender of School Support Professionals; Training, professional experiences and choice of profession; Length of experience and entry into the profession. The second category, Performance of school support professionals in the routine of Early Childhood Education institutions, was organized into the subcategories: Feeding Time; Moment of Rest; Personal Hygiene Activities; Directed activities and free activities; Communication; Coordination of actions between the School Support Professional and professionals from the researched institutions. The results indicated that school support professionals were primarily female, with the most varied ages, academic backgrounds and professional experiences. Among the common points is the motivation for choosing the role, which was mostly determined by financial need. In the institutions researched, their work took place in aspects related to child care and to a lesser extent on pedagogical issues. The articulations of actions between this professional and other professionals at the institutions were most notable with the classroom assistant and the teacher in the reference classroom. The results also highlighted the need for articulated actions aimed at children with disabilities and complex communication needs who, in terms of communication, received little assistance in these spaces. It is hoped that this research can contribute to future discussions about school support professionals in Early Childhood Education and especially in the care of children with disabilities and complex communication needs, topics that require further study.

Keywords: Inclusive Education; Early Childhood Education; School Support Professional; augmentative alternative Communication.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CREIs	Centros de Referência em Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas
PAIE	Profissional de Apoio à Inclusão Escolar
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	Portal Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 01 - Refeitório da Instituição Rosa.....	94
FOTOGRAFIA 02 - Alimentação da criança acompanhada. Maternal II - A Instituição Lírio	96
FOTOGRAFIA 03 - Momento de descanso. Maternal II - A Instituição Lírio.....	98
FOTOGRAFIA 04 - Preparação para o banho. Pré I - A Instituição Rosa.....	101
FOTOGRAFIA 05 - Atividade sobre Ervas medicinais. Maternal II - A Instituição Lírio...	108
FOTOGRAFIA 06 - Atividade sobre Vida marinha. Maternal II - A Instituição Lírio.....	109
FOTOGRAFIA 07 - Atividade sobre Povos Indígenas. Turma Maternal II - B Instituição Lírio.....	110
FOTOGRAFIA 08 - Atividade sobre a Paz. Turma Maternal II - B Instituição Lírio.....	111
FOTOGRAFIA 09 - Atividade sobre Alimentação saudável. Turma Pré-escolar I - Instituição Rosa.....	111
FOTOGRAFIA 10 - Atividade sobre Texturas. Turma Pré-escolar I - A Instituição Rosa...	112
FOTOGRAFIA 11 - Atividade sobre Texturas. Turma Pré-escolar I - A Instituição Rosa...	112
FOTOGRAFIA 12 - Atividade sobre as Estações do ano. Turma Pré-escolar I - B Instituição Rosa.....	112
FOTOGRAFIA 13 - Atividades sobre o Dia mundial da água e Alimentação saudável. Turma Pré-escolar I - B Instituição Rosa.....	113
FOTOGRAFIA 14 - Exibição de vídeos. Turma Pré-escolar I - A Instituição Rosa.....	115
FOTOGRAFIA 15 - Exibição de vídeos. Turma Pré-escolar I - A Instituição Rosa.....	115
FOTOGRAFIA 16 - Atividades livres. Turma Pré-escolar I - B Instituição Rosa.....	119
FOTOGRAFIA 17 - Parquinho da Instituição Lírio.....	120
FOTOGRAFIA 18 - Parquinho da Instituição Rosa.....	120
FOTOGRAFIA 19 - Crianças no parquinho. Turma Pré-escolar I - B Instituição Rosa.....	121
FOTOGRAFIA 20 - Atividades livres no parquinho. Pré-escolar I - A Instituição Rosa.....	123
FOTOGRAFIA 21 - Atividades livres no parquinho. Pré-escolar I - A Instituição Rosa.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações que envolvem a temática Profissional de Apoio Escolar – BDTD.....	45
Quadro 2 - Levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que envolvem a temática Profissional de Apoio Escolar.....	52
Quadro 3 - Levantamento na Plataforma de Periódicos da CAPES que envolvem a temática Profissional de Apoio Escolar.....	55
Quadro 4 - Instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa e números de bebês e crianças matriculadas.....	65
Quadro 5 - Registros dos dias de visita nas Instituições de Educação Infantil para a realização das Observações e aplicação do Questionário.....	71
Quadro 6 - Tempo de duração das entrevistas com os Profissionais de Apoio Escolar.....	73
Quadro 7 - Idade e sexo dos Profissionais de Apoio Escolar.....	76
Quadro 8 - Outras experiências profissionais e formação dos Profissionais de Apoio Escolar	80
Quadro 9 - Tempo de atuação dos Profissionais de Apoio Escolar.....	86
Quadro 10 - Atribuições dos Profissionais de Apoio Escolar.....	88
Quadro 11 - Rotina da Instituição de Educação Infantil Rosa (Pré-escolar I).....	91
Quadro 12 - Rotina da Instituição de Educação Infantil Margarida (Pré-escolar I e II).....	92
Quadro 13 - Rotina da Instituição de Educação Infantil Lírio (Maternal I e II).....	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.....	21
2.1.1	A criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação.....	32
2.2	A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Infantil.....	35
2.3	Pesquisas relacionadas ao Profissional de Apoio Escolar com foco na Educação Infantil.....	44
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	61
3.1	Aspectos éticos da pesquisa.....	61
3.2	Tipo e natureza da pesquisa.....	61
3.3	Local da pesquisa.....	62
3.3.1	Caracterização do campo de pesquisa.....	64
3.4	Participantes da pesquisa.....	65
3.4.1	Critérios de seleção e caracterização dos participantes da pesquisa.....	65
3.4.1.1	Profissional de Apoio Escolar.....	66
3.4.1.2	Crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.....	67
3.5	Técnica de coleta de dados.....	68
3.5.1	Questionário.....	68
3.5.2	Observação.....	69
3.5.3	Entrevista.....	71
3.6	Procedimento de análise de dados.....	73
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	76
4.1	Perfil dos Profissionais de Apoio Escolar.....	76
4.1.1	Idade e sexo dos Profissionais de Apoio Escolar.....	76
4.1.2	Formação, experiências profissionais e escolha pela profissão.....	80
4.1.3	Tempo de atuação e inserção na profissão.....	86
4.2	Atuação dos Profissionais de Apoio Escolar na rotina das Instituições de Educação Infantil.....	90
4.2.1	Momento da Alimentação.....	94
4.2.2	Momento de Descanso.....	97

4.2.3	Atividades de Higiene Pessoal.....	100
4.2.4	Atividades dirigidas e Atividades livres.....	106
4.2.5	Comunicação.....	125
4.2.6	Articulações de ações entre o Profissional de Apoio Escolar e os profissionais das instituições pesquisadas.....	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE A – Questionário para a coleta de dados com os colaboradores da pesquisa.....	156
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	160
	ANEXO A: Carta de Anuência.....	162
	ANEXO B: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	163

1 INTRODUÇÃO

No cenário mundial, assim como no Brasil, no decorrer da história ocorreram diversos movimentos em prol da defesa de uma educação de qualidade que contemplasse a todos independente de fatores que se caracterizassem enquanto diferenças. Como é o caso de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, que por muito tempo foram excluídas, segregadas e marginalizadas na sociedade. A partir de movimentos de lutas e direitos passaram a ser pensados e elaborados documentos e políticas pautadas na perspectiva do movimento de inclusão das pessoas com deficiência em diferentes espaços da sociedade, dentre eles, o espaço escolar (Mazzotta, 2011; Januzzi, 2004; Mendes, 2006; Sasaki, 1997).

Em âmbito nacional, com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república, apesar das inúmeras limitações, a educação passou por um novo momento. Este contou com significativos avanços, dentre os quais, o aumento de investimentos nos mais variados níveis educacionais, bem como a efetivação de muitas diretrizes propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Obviamente, se tem a consciência que tais melhorias são resultados de décadas de lutas e disputas políticas.

Nesse cenário surgiram diferentes políticas, leis e normativas voltadas para o público-alvo da Educação Especial, que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). A luta em defesa do acesso, da permanência e da qualidade de ensino, com fins para a garantia da aprendizagem e formação social de todos, realizadas durante anos por indivíduos e movimentos diversos da sociedade, foi finalmente contemplada, embora saibamos que ainda há muito para conquistar. Nesse processo, a Educação Especial presenciou um significativo aumento no número de matrículas dos alunos (as) com deficiência, diferente de quando ocorria a predominância de seu atendimento educacional em instituições privadas.

Um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), na agenda 2030, estabelecido pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), é a Educação de Qualidade, do qual o Brasil se compromete a assegurar uma educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O item 4.2 do documento, tem como meta garantir até o ano de 2030, que meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário (ONU, 2015).

Com uma maior inserção dos alunos e crianças com deficiência matriculados na rede pública de ensino cresceu a necessidade de mudanças e adequações por parte das instituições de ensino e dos seus profissionais, a fim de oferecer respostas práticas à demanda da educação pautada no modelo da inclusão. Em âmbito local, por exemplo, por meio da busca por documentos e informações relacionadas a política de educação especial na prefeitura municipal de João Pessoa, se obteve acesso a uma informação que circulava em meio eletrônico, onde relatava que dos 70.000 alunos matriculados na rede municipal de ensino do referido município, no ano de 2021, cerca de 2.154 alunos apresentavam algum grau de deficiência¹.

Nesse cenário, pode ser observado o surgimento da figura do profissional de apoio escolar. Ele se apresenta como um suporte para auxiliar os alunos e crianças com deficiência e transtorno do espectro autista. Considera-se esse profissional como um “ganho” para a educação especial devido a sua importância no contexto escolar. Essa concepção também pode ser localizada em alguns outros estudos tais como o de Martins (2011), Portalette (2017), Lima (2018) e Lopes (2018).

No entanto, se tornou perceptível que muitas vezes este profissional não possuía tanta clareza sobre a sua atuação, seja no âmbito institucional da escola e creche ou no atendimento aos alunos e crianças acompanhados por ele. Tal percepção é decorrente de experiências e observações realizadas por mim no decorrer da vida acadêmica e profissional, descritas de modo breve a seguir, com fins de contribuir para esclarecer sobre a minha relação com o objeto de pesquisa.

A escolha pelo objeto de pesquisa é resultante em grande medida das minhas trajetórias, tanto acadêmica como profissional, mais especificamente a partir de estágios supervisionados em disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), componentes curriculares obrigatórios no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e durante o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso na referida instituição, no ano de 2016, sob o título: *A prática pedagógica na escola no atendimento às crianças com deficiência – o papel do acompanhante na educação desse alunado*. Ainda durante a graduação participei, dentre outros cursos voltados para a educação inclusiva, do curso de extensão "Formação Profissional em Libras", realizado na Escola Politécnica de

¹ Alunos com deficiência da rede municipal têm apoio multidisciplinar durante pandemia. Disponível em: <https://informaparaiba.com.br/2021/03/21/alunos-com-deficiencia-da-rede-municipal-tem-apoiomultidisciplinar-durante-pandemia/>

Pernambuco, no ano de 2013. Tive a oportunidade de participar também de alguns eventos e apresentar trabalhos na área de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em paralelo, pude atuar no estágio extracurricular durante dois anos como acompanhante de alunos com deficiência, em uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife – Pernambuco, onde o termo "acompanhante" era utilizado como substitutivo ao termo "cuidador" ou "profissional de apoio escolar" possuindo aproximações e também outras diferenciações em sua função na referida rede de ensino. A partir dessa experiência e juntamente com a vivência acadêmica tive a oportunidade de ampliar a minha visão sobre a área de Educação Especial. Durante o período de estágio foi possível também conhecer e ter mais aproximação com algumas das dificuldades enfrentadas para a construção e efetivação da educação inclusiva no espaço escolar.

Logo em seguida, no ano de 2016, fui convocada a assumir o concurso para professor da educação básica dos anos iniciais na rede de ensino de João Pessoa. Diante disso continuei buscando formações na área de Educação Especial, campo de estudo que desperta o meu interesse e atenção. Tive oportunidade de participar do curso "Formação em Educação Especial" promovido pela Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), no ano de 2018, fato que ampliou meus horizontes e, ao mesmo tempo, propiciou novas perspectivas na prática pedagógica da sala de aula, onde cotidianamente atuo com alunos público-alvo da Educação Especial.

Diante dessa trajetória meu interesse por pesquisar e ampliar os conhecimentos nessa área só aumentaram, fato esse que fez com que me submetesse ao processo de seleção de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, com o desejo de poder contribuir para a reflexão sobre o profissional de apoio escolar para a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objeto os serviços e recursos da modalidade da Educação Especial oferecidos na Educação Infantil, especificamente o trabalho do profissional de apoio escolar para crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Nas instituições escolares de ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço oferecido pela Educação Especial que tem como um dos seus objetivos "fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem" dos alunos público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2011, p. 2). As atividades do AEE devem estar articuladas com a

proposta pedagógica do ensino comum e envolvem, por exemplo, o uso de recursos de Tecnologia Assistiva como sistemas e recursos de comunicação aumentativa e alternativa (Brasil, 2008).

Além disso, outro serviço da Educação Especial que pode ser instituído na escola é a oferta do profissional de apoio escolar, que é a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...] (Brasil, 2015)”. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas devem disponibilizar apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação das crianças com deficiência (Brasil, 2001).

Atualmente ocorre a matrícula de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil, mas pouco se sabe sobre como está acontecendo o desenvolvimento dessas crianças, bem como, o suporte que estão recebendo nas instituições de Educação Infantil. Esses estudantes são o público-alvo da modalidade da educação especial e como determinam os documentos legais, têm direito à educação, aos serviços e aparatos necessários para o seu desenvolvimento.

Logo, pode-se problematizar como está ocorrendo o processo de inclusão de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil? Mais especificamente, pergunta-se: Como o serviço do profissional de apoio escolar está sendo oferecido para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil?

Para responder as perguntas da pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral analisar o serviço do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil da rede municipal de ensino de João Pessoa. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: delinear o perfil do profissional de apoio escolar na Educação Infantil a partir de sua atuação com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação; identificar as ações educativas do profissional de apoio escolar com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação; e investigar as ações educativas do profissional de apoio escolar na Educação Infantil em articulação com os demais profissionais que compõem as instituições de Educação Infantil.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica por abordar a atuação do profissional de apoio escolar junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil, tema esse explorado em pesquisas na área educacional, mas que necessita

ser mais bem estudado e refletido, tanto pelos estudiosos e pesquisadores, como pelos profissionais que atuam na área da Educação.

Em consonância com o exposto, a relevância acadêmica deste estudo firma-se na necessidade de pesquisas que contemplem o AEE, mais especificamente a partir da figura do Profissional de apoio Escolar na Educação Infantil. Pretende-se a partir deste estudo poder contribuir para a ampliação das discussões acerca da atuação do profissional de apoio escolar no atendimento e desenvolvimento da criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil.

Dito isso, o presente estudo encontra-se organizado em cinco capítulos. O primeiro é o capítulo introdutório, nele foram apresentados o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa para o estudo, além disso, foi apresentada a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora e sua relação com o objeto de estudo.

O segundo capítulo corresponde a fundamentação teórica que serviu de base para o presente estudo. Nele foram abordadas as seguintes temáticas: a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; a criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação; a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Infantil; e as pesquisas relacionadas ao profissional de apoio escolar com foco na Educação Infantil. No terceiro capítulo foi apresentada a metodologia utilizada neste estudo.

No quarto capítulo foram apresentados os resultados e discussões da pesquisa por meio de duas categorias de análise. A primeira categoria abordou aspectos ligados ao perfil dos profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa. A segunda categoria tratou sobre a atuação dos profissionais de apoio escolar em diferentes momentos da rotina nas instituições de Educação Infantil pesquisadas e as articulações entre esse profissional e alguns profissionais dessas instituições. No quinto e último capítulo, foram apresentadas as considerações finais deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

A Educação Infantil constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, devendo-se com isso obter a atenção necessária de políticas, leis, e demais documentos legais, com fins de gerar ordenamento jurídico que lhe apoie, como também políticas que a financie. É necessário ainda, que essa etapa seja reconhecida em suas especificidades e que seu acesso seja garantido, assim como, sua qualidade, a partir dos serviços educacionais oferecidos para essa etapa.

Mesmo a Educação Infantil sendo a primeira etapa que compõe a Educação Básica, sua importância e reconhecimento ainda é algo recente, sendo forjada mundialmente e no Brasil de forma gradativa, assim como a definição de infância e de criança. Caminho esse percorrido não sem embates, visto que a educação em si caracteriza-se como um campo de disputas em diferentes esferas.

No Brasil, no tocante aos documentos legais a respeito da Educação Infantil, a década de 1990 representou um período importante, onde a partir daí de forma mais expressiva, passaram a ser elaborados documentos, leis, políticas, entre outros elementos, que marcaram a história da educação no Brasil, influenciando também na Educação Infantil do país. Um dos fatos relevantes aconteceu a partir da garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, naquele momento.

Dentre alguns dos aparatos normativos e leis que dizem respeito a Educação Infantil no Brasil, devem-se destacar: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; a Política Nacional de Educação Infantil de 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018; a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, a qual dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância; e a Lei nº 14.880, de 04 de junho de 2024, que instituiu a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos de idade, alterando a lei anterior. É chamada a atenção para eles pelo fato de que, cada um a seu modo, trouxe alguma contribuição para a Educação Infantil no país. A seguir apresentaremos esses documentos.

A Constituição Federal de 1988 representou expressivo avanço enquanto aparato normativo, sendo também considerada popularmente como uma constituição cidadã.

Corroborando para essa compreensão, em seu artigo 6º estabeleceu como direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

O ECA assim como a Constituição Federal de 1988, determinam que é dever do Estado e da família a preservação dos direitos fundamentais da pessoa humana através do acesso as oportunidades que possibilitem o desenvolvimento, mental, moral, físico, espiritual e social em condições de dignidade e liberdade, tanto para crianças como para adolescentes (Brasil, 1990). Assim, constitui-se como um documento importante que visa o respeito e a garantia dos direitos da criança e o do adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determina que a Educação Infantil seja parte integrante do Sistema Educacional Brasileiro, constituindo a primeira etapa da Educação Básica, e em seu artigo 4º, II, que “o dever do Estado com Educação escolar pública está efetivado mediante a garantia de (...) educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996), redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

A referida lei ao tratar sobre a Educação Infantil, trouxe ainda em seu artigo 29 que essa etapa deve ter como objetivo principal a promoção do desenvolvimento da criança de modo integral, onde deverá levar em consideração diferentes aspectos, tais como, singularidades físicas, afetivas, intelectuais, linguísticas e sociais, em complemento a ação da comunidade e da família (Brasil, 1996).

Além dos elementos já referenciados, outro documento de suma importância no tocante a educação de crianças é o RCNEI. Esse documento foi proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto, que foi concebido como um guia de orientações educacionais. Nesse sentido, o documento pretende:

[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 7).

Esse documento não tem força de lei, embora tenha sido elaborado a partir e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ainda assim, contribuiu com orientações a respeito da Educação Infantil, tratando e esclarecendo sobre diferentes aspectos que possam subsidiar o trabalho com crianças na instituição escolar, seja ela, creche ou pré-

escola (Brasil, 1998).

O documento ainda serve como “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” que visa [...] uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras” (Brasil, 1998, p. 7) sendo esses, eixos centrais para o desenvolvimento das crianças.

Tanto a proposta pedagógica contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como o RCNEI denotam a importância de cuidar, educar, e brincar, onde devem ser respeitadas as características de cada criança, dentre elas: cognitivas, sociais, culturais, econômicas, étnicas e religiosas. Esse último documento, além de reconhecer a importância entre o cuidar e o educar, considera também a importância do brincar.

Em alguns dos documentos e leis elencados evidencia-se o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e alguns deles apresentam significativo avanço sobre essa etapa. Até certo ponto, a partir deles a percepção sobre ser criança ganha novos direcionamentos e reflexões. Com base nisso, o modelo de educação e de atuação que se pretende junto as crianças geram também uma preocupação de cunho pedagógico, não apenas com o cuidar, mas também com o educar. Por parte de alguns estudiosos da Educação Infantil, surge a defesa sobre a junção entre os dois atos, cuidar e educar como uma só ação.

A associação entre o cuidar e o educar foi se delineando enquanto uma característica marcante no decorrer da história do atendimento educacional às crianças pequenas brasileiras, conforme apontaram alguns estudos e pesquisas. A esse respeito Nunes, Corsino e Didonet, (2011, p. 13) indicaram que na sociedade brasileira começou a haver, em especial por parte dos especialistas que estudam sobre a primeira infância, a compreensão sobre a complementaridade entre a educação e o cuidado, como uma só ação direcionada à criança.

No livro intitulado como *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*, os autores esclareceram a relação entre educar e cuidar da seguinte forma

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro (Nunes; Corsino; Didonet; 2011, p. 14).

Nesse sentido, e em consonância com os autores, percebeu-se o quanto se torna latente

e necessária a superação da dicotomia cuidar x educar, uma vez que ambas são necessárias para aprendizagem e desenvolvimento das crianças em sua integralidade, haja vista que devem fazer parte de uma mesma ação educativa direcionada a esses sujeitos. Tal entendimento é essencial para o trabalho educativo direcionado as crianças pequenas.

Essa preocupação com a implementação do educar e do cuidar de forma indissociada também pode ser localizada no RCNEI. Esse documento argumenta que os debates ocorridos a nível nacional e internacional sobre a Educação Infantil, no período, demonstraram a necessidade de integração entre o educar e o cuidar nas instituições de ensino. Ainda salienta que não deve ocorrer a diferenciação ou hierarquização com relação aos profissionais e instituições que atuam com crianças maiores ou menores (Brasil, 1998), pois estudos apontaram sobre a ocorrência de uma maior valorização em relação aos profissionais que atuavam em escolas com relação aos que atuavam em instituições de Educação Infantil, como creches.

A Política Nacional de Educação Infantil de 2006 fez menção a importância dos estudos e pesquisas sobre a criança no Brasil e a nível internacional, ressaltando que eles vêm avançando na concepção sobre a relação educar e cuidar. De acordo com essa política, a nova visão “contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar” (Brasil, 2006, p. 8).

A mesma política teceu críticas ao desenvolvimento e reconhecimento da Educação Infantil no Brasil, ao relatar que “A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica” (Brasil, 2006, p. 7), demonstrando com isso, o quanto se faz necessário ainda avançar com relação a Educação Infantil no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram fixadas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e teve por objetivo orientar propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. Essas diretrizes quando idealizadas foram articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e agregaram “princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11).

Segundo essas Diretrizes as instituições de Educação Infantil no que diz respeito a sua

proposta pedagógica, devem ter por objetivos principais, garantir às crianças o acesso a “[...] processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2010, p. 18).

Para fins de efetivação desses objetivos propostos, o mesmo documento indica algumas práticas necessárias a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, como o trabalho coletivo e a organização dos materiais, dos espaços e tempos. Essas condições visam, dentre outros aspectos, garantir “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19).

Desse modo, pode ser localizada a importância da educação e do cuidado, elencado também nesse documento, tanto no trecho da referência anterior, como no trecho a seguir, que trata sobre a concepção de proposta pedagógica voltada para instituições de Educação Infantil, que para exercer sua função sociopolítica e pedagógica deve assumir a “[...] responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias” (Brasil, 2010, p. 17).

Pode ser constatada na literatura relacionada a Educação Infantil o apontamento para uma problemática que diz respeito a divisão que é feita entre o educar e o cuidar, no qual, o professor da sala regular educa as crianças, enquanto que a responsabilidade pelo cuidado das crianças é atribuída ao profissional denominado como auxiliar de sala, apoio de sala, monitor, dentre outras nomenclaturas. Nessa direção, Lanter (1999) explicou essa problemática da seguinte forma:

cuidar e educar, que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornam-se divisores de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação (na maioria das vezes, aquele que cursou o segundo grau completo) (Lanter, 1999, p. 145).

De acordo com a autora, somente as políticas públicas não são suficientes para dar conta da problemática da formação do profissional de Educação Infantil. As pesquisas produzidas por universidades sobre a temática também são importantes. No entanto, as ações públicas tem mais autonomia e maior liberdade para atuarem, além disso podem desenvolver trabalhos e projetos de investigação a longo prazo (Lanter, 1999, p. 155). Dando continuidade as discussões sobre o trabalho do professor de Educação Infantil, Massaro (2014) explicou que:

O trabalho do professor de Educação Infantil, quando organizado de maneira intencional, pode articular teoria e prática, com perspectiva de promoção do desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, seu trabalho pode retratar as especificidades desse nível da educação: cuidar-educando-brincando e educar-brincando-cuidando, sem abreviar a infância (2014, p. 52).

A autora evidenciou a importância do trabalho do professor de Educação Infantil ser realizado de forma intencional, contribuindo para o desenvolvimento da criança através das relações entre aspectos essenciais na Educação Infantil, o cuidado, a educação, e as brincadeiras. É principalmente através do brincar que a criança se desenvolve. Dessa forma, é essencial que o professor da Educação Infantil propicie atividades que envolvam o brincar, e que elas ocorram de forma contextualizada e intencional visando contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que crianças e alunos devem aprender ao longo da educação básica. Esse documento foi desenvolvido com base em alguns outros documentos, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, dentre outros. Tal legislação deve ser aplicada exclusivamente na educação escolar e em sua organização estabelecendo como foco dez competências gerais a serem trabalhadas ao longo da Educação Básica.

Para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, de acordo com o documento devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 25). Esses direitos devem servir para auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, são estabelecidos também cinco campos de experiências “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018, p. 40-42). Nesses campos são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que estão dispostos em três faixas-etárias “bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (Brasil, 2018, p. 44).

A BNCC, assim como outros documentos já citados, também reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Além desse reconhecimento, a Educação Infantil é compreendida não como uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental, mas

como uma etapa que compõe a educação básica e possui características próprias diferenciando-a de outras fases, tendo como base, ações pautadas no cuidar, no educar, e no brincar. O documento ainda reitera a importância dessa etapa para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com relação ao entendimento sobre a Educação Infantil, ser ou não, uma etapa de preparação para o ensino fundamental, Kramer (1992) elucidou que a educação da criança de 0 a 6 anos não deve ter o papel, nem o poder de evitar antecipadamente os problemas das escolas de primeiro grau, embora não seja descomprometida para com essa escola.

Na BNCC também se faz presente a preocupação com o cuidar e o educar, baseada em concepções que vinculam os dois atos na ação educativa, como também agrega o elemento brincar, como vem sendo discutido e apresentado ao longo deste trabalho. Ao considerar a Educação Infantil como um dos primeiros momentos de socialização estruturada para muitas crianças, para além do convívio familiar, o espaço educativo seja na creche ou na pré-escola, de acordo com o documento devem:

[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

Desse modo, a BNCC se apresenta como mais um documento que visa contribuir para a consolidação da Educação Infantil enquanto uma etapa importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, levando em consideração as características próprias dessa etapa e valorizando as crianças como sujeitos detentores de direitos dos quais devem ser garantidos e respeitados. Essa concepção da criança enquanto um sujeito de direitos foi sendo forjada ao longo da história, onde o conceito de criança no decorrer do tempo passou a ser modificado chegando até essa compreensão atual. Esse entendimento pode ser encontrado no referido documento, assim como, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, que definiu a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p. 12).

Essa concepção trazida por essas Diretrizes é resultante da mudança de concepção na maneira de enxergar as crianças e a infância, pois as crianças ao longo do tempo foram concebidas de diferentes modos, tais como, adulto em miniatura, incapaz, entre outras denominações. Estudos na área de Educação Infantil apontaram para a necessidade de superação do caráter assistencialista e compensatório, que marcou o atendimento as crianças (Kramer, 1992; 1993; Lanter, 1999).

Conforme explicou Lanter (1999, p. 140) “tivemos, em décadas passadas, políticas públicas para a educação infantil que se caracterizavam como ações de caridade e de voluntarismo, voltadas para a assistência e, posteriormente, a propósitos “educacionais” com o objetivo de preparação para o 1º grau”.

As ações direcionadas para as crianças, tidas como de caráter assistencialista e/ou compensatório, são assim denominadas pois visavam dar subsídios de cunho assistencial e até compensatório às crianças de origem popular por conceber que elas encontravam-se em desvantagem em relação as crianças oriundas de famílias que dispunham de maior poder aquisitivo (Kramer, 1992). Assim sendo, as instituições de caráter assistencialistas eram responsáveis pela guarda, alimentação, higiene e cuidados físicos das crianças (Paschoal; Machado, 2012), tais características marcaram o atendimento as crianças e até hoje tem deixado seus resquícios.

Neste trabalho adotou-se a concepção de criança enquanto um sujeito histórico e de direitos. Compreende-se que para além de seu reconhecimento em termos legais é preciso que sejam efetivadas ações que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil, através do cuidar, educar e brincar, concordando-se com alguns documentos e autores já referenciados no decorrer desse tópico que contribuíram para a construção de tais entendimentos.

Além disso, se faz necessário tecer algumas breves considerações sobre o que se compreende por brincar, cuidar e educar, no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, concorda-se com Kishimoto (2010, p. 1) quando explicou que brincar “é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Além do que a brincadeira é uma importante ferramenta que pode vir a contribuir para a aprendizagem e expressão das crianças assim como seu desenvolvimento (Kishimoto, 2010).

De acordo com o RCNEI a partir das brincadeiras pode-se criar um espaço em que as crianças tenham a possibilidade de “experimentar o mundo e internalizar uma compreensão

particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” assim como “[...] a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (Brasil, 1998. p. 28). Ao apresentar tais elementos o RCNEI auxilia no entendimento sobre a importância que deve ser atribuída ao brincar na Educação Infantil. Esse mesmo documento definiu o cuidado com as crianças no espaço educativo do seguinte modo:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (Brasil, 1998, p. 24).

O trecho citado, ao tratar sobre a função de cuidar no contexto educativo, traz o significado desse ato de forma mais ampla, onde o cuidado pode ser compreendido como uma forma de contribuição ao desenvolvimento do outro e a si próprio, embora que para isso se façam necessários procedimentos específicos. A partir da colocação ora exposta é possível inferir que o cuidar nas instituições de Educação Infantil deve assumir caráter educativo, pois “contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação” (Brasil, 1998, p. 24).

De acordo com o mesmo documento os procedimentos de cuidado devem ser orientados por princípios de promoção à saúde, a preservação da vida e ao desenvolvimento das capacidades humanas, para tanto “é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais” (Brasil, 1998. p. 25).

Segundo Nunes, Corsino e Didonet, (2011, p. 13) “tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para a construção de determinada visão de mundo, de si mesma e do outro”. Ora, isso é, essencialmente, educação. Ao situar o cuidado no trecho citado os autores deixam claro sobre o que entendem por cuidar, assim como, evidenciam a relação entre o cuidar e o educar, como dois atos que não devem ser dissociados. Seguindo esse entendimento ao se referirem a educação eles esclareceram que “tudo o que se faz em educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e

intelectualmente (Nunes; Corsino; Didonet, 2011. p. 13). A ideia de complementaridade desses dois atos é reforçada pelos autores.

No RCNEI o educar apresenta o seguinte significado:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

No trecho referenciado é possível perceber a importância atribuída ao educar, não como um ato isolado, mas que deve levar em consideração os cuidados, as brincadeiras e aprendizagens orientadas enquanto elementos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, oportunizando seu acesso ao conhecimento no espaço das instituições de Educação Infantil. Essas instituições devem ofertar aprendizagens que podem ser decorrentes de brincadeiras “e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil” (Brasil, 1998. p. 23).

Nessa direção, não se pode desconsiderar o caráter educativo que devem ter as instituições de Educação Infantil, pois é possível cometer o erro de direcionar sua finalidade a aspectos assistencialistas nutrindo apenas o cuidado como eixo central de sua existência. Por isso deve haver a junção entre o cuidar e educar, levando-se em consideração a importância das brincadeiras e de aprendizagens orientadas que possam contribuir para a efetivação do desenvolvimento e aprendizagem infantil. “Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (Brasil, 1998. p. 23).

Em complemento as leis e aos documentos expostos apresenta-se ainda a Lei nº13.257, de 08 de março de 2016, a qual dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Essa lei estabeleceu “princípios e diretrizes para a formulação e a implantação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano [...] (Brasil, 2016, p. 1). Tal lei considera a primeira infância como o período que compreende os primeiros 6 (seis) anos completos da criança ou 72 (setenta e dois) meses de sua vida. Ela visa

“atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã [...]” (Brasil, 2016. p. 1).

A lei referenciada sofreu alterações pela Lei nº 14.880, de 04 de junho de 2024, para poder instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado. Essa política é voltada a crianças de zero a três anos de idade e define a prioridade de atendimento nos programas de visitas domiciliares que indicam sinais de alerta para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil amparadas pela Educação Especial. Essa última lei busca

promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e dos bebês que nasceram em condição de risco, no que se refere aos aspectos físico, cognitivo, psicoafetivo, social e cultural, de forma a priorizar o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas (Brasil, 2024, p. 1).

Tanto a Lei nº13.257, de 08 de março de 2016, como suas alterações advindas da Lei nº 14.880, de 04 de junho de 2024, representam expressivo avanço com relação a Educação Infantil de um modo geral e em específico a Educação Especial, ao voltar sua atenção as crianças que já são amparadas pela Educação Especial ou que ainda não o são, mas que apresentam sinais de alerta para o seu desenvolvimento.

A partir das discussões trazidas tornou-se perceptível o avanço que ocorreu com relação as leis, documentos e ordenamentos jurídicos como um todo, para fins de garantir o acesso e a qualidade que devem ser ofertados na educação das crianças. Esse fato é decorrente de mudanças sobre a concepção de criança, onde ela passa a ser enxergada e reconhecida enquanto um sujeito histórico e de direitos dos quais a educação é um desses direitos.

As leis e documentos apresentados em sua maioria, passaram a levar em consideração em seu corpo os elementos educar e cuidar, agregando também em alguns desses documentos, o brincar, como algo importante para o desenvolvimento das crianças. Pesquisas na área de Educação Infantil passaram a apontar sobre a necessidade de vincular esse dois atos, o de cuidar e educar em uma só ação (Lanter, 1999; Didonet, 2001; Nunes, Corsino, Didonet, 2011; Monção, 2017). Com isso, é importante ressaltar a necessidade de se ter ações vinculadas que envolvam cuidar, educar, e também o brincar, no atendimento as crianças, visando possibilitar sua aprendizagem e desenvolvimento de forma integral.

2.1.1 A criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação

A Educação Infantil constitui-se como um direito de todas as crianças, onde nenhuma delas pode ser deixada de fora, inclusive as que possuem alguma deficiência. A sociedade e mais especificamente a educação devem dispor de meios para garantir não apenas a sua inserção e permanência no espaço escolar, mas deve garantir também, o cuidar, o educar, e o brincar dessa criança. Além disso os processos de interação e comunicação são cruciais para dar suporte ao desenvolvimento desses aspectos propiciando o pleno desenvolvimento dessas crianças.

Conforme indicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) é recomendada a inclusão de crianças com deficiência, em programas de creche e pré-escola, tendo como objetivo o desenvolvimento integral, bem como, acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, compartilhando essa função com a família e serviços da comunidade.

Como dito, essas diretrizes reconhecem a importância da inserção das crianças com deficiência na Educação Básica e chama a atenção para participação da família e os serviços da comunidade compartilhando a responsabilidade sobre essa criança, fator esse importante, pois embora o espaço escolar seja crucial para o desenvolvimento da criança, não deve ser apenas nesse local que ocorra a educação e o cuidado com esses sujeitos, mas que as famílias também se responsabilizem pelas crianças.

É necessário que ocorra o diálogo entre as instituições educacionais e as famílias das crianças, além disso, é importante que essa comunicação se estenda também aos serviços de saúde, onde possa ser estabelecido um trabalho em conjunto visando contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Em âmbito educacional, o RCNEI informou que o aprendizado da linguagem oral deve ser considerado como um processo natural ocorrendo a partir da maturação biológica, tornando-se necessário o favorecimento de ações educativas planejadas para dar suporte a esse desenvolvimento (Brasil, 1998).

Embora a aprendizagem da linguagem oral seja considerada nesse documento como um processo natural deve-se levar em consideração que nem todas as crianças a desenvolvem da mesma forma e nos mesmos tempos, muito pelo contrário, cada indivíduo possui seu ritmo próprio, o que não significa dizer que sejam mais ou menos capazes e desenvolvidos que outros.

No caso das crianças com deficiência que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento da linguagem, devem ser pensados meios para dar suporte a sua comunicação, pois através da fala a criança encontra possibilidades para interagir com outras pessoas, inclusive com seus pares, por meio também das brincadeiras. Sendo assim, o espaço escolar pode vir a contribuir com o desenvolvimento das crianças promovendo além do cuidar, educar, e brincar, as interações e os processos comunicativos.

Compreende-se que a comunicação é um componente importante nas relações sociais. Através dela os seres humanos têm a possibilidade de estabelecer as relações entre si, demonstrando desejos, vontades, contrariedades, posicionamentos, ou seja, por meio da comunicação os seres humanos têm a oportunidade de se socializar com outros indivíduos e de expressar seu jeito de ser e de estar no mundo.

A comunicação pode ocorrer de diferentes maneiras, sendo a mais usual, a fala. Entretanto, há pessoas que por algum motivo seja ele ligado ou não a uma deficiência, não oralizam, ou tem a sua fala oralizada comprometida. Nesses casos, como dito anteriormente é importante que seja encontrada uma outra forma que possa auxiliar o processo comunicativo.

Sobre isso, Nunes (2003) esclareceu que a cada duzentas pessoas uma delas não consegue se comunicar por meio da fala. Esse fato pode estar relacionado a questões de ordem física, emocional, neurológica e cognitiva. Ela explicou que nesse quadro podem estar pessoas com alguma deficiência intelectual, pessoas com paralisia cerebral e pessoas com o transtorno do espectro autista (TEA), esse último grupo de pessoas demonstram geralmente dificuldades na aquisição e na utilização da linguagem.

A mesma autora informou que além das pessoas citadas anteriormente, outras pessoas, que possuem dificuldade de se comunicar através da fala devido a causas diversas que possam não ter sua origem identificada, podem encontrar apoio em meios alternativos de comunicação “baseados em sinais/símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários” (Nunes, 2003. p. 10).

Segundo Deliberato (2008) a comunicação suplementar e alternativa² diz respeito a diferentes maneiras de comunicação, que visem suplementar, complementar substituir ou auxiliar a fala, com o objetivo de favorecer a ampliação de necessidades tanto expressivas como receptivas.

Dessa maneira, se compreende que os fatores que impossibilitam uma pessoa de se comunicar são diversos, tendo ou não sua origem identificada, e que não se restringe apenas

² Também denominada de Comunicação Aumentativa e Alternativa ou Comunicação Ampliada e Alternativa.

ou diretamente a pessoa com deficiência. Mas há de se considerar que algumas deficiências influenciam e até mesmo interferem na aquisição e desenvolvimento do processo comunicativo. Nesses casos, o auxílio da comunicação aumentativa e alternativa é um elemento importante para dar suporte na comunicação desses sujeitos, que podem ser idosos, adultos ou crianças.

Com isso, pode-se inferir que as crianças que necessitam fazer uso da comunicação aumentativa e alternativa, dentre outras, são aquelas que possuam ou estejam acometidas por alguma comorbidade que impossibilite sua comunicação funcional. Desse modo, entende-se que a comunicação aumentativa e alternativa seja um caminho para auxiliar nos processos comunicativos de pessoas/crianças que tenham algum comprometimento em sua fala. Seja essa dificuldade de curto, médio ou longo prazo, ou ainda, de forma permanente.

Segundo Massaro (2012, p. 13-14):

Sistemas de comunicação suplementar e alternativa podem funcionar como um sistema de representação alternativo para que pessoas com deficiência e necessidades complexas de comunicação participem ativamente das diversas práticas sociais, já que elas têm ausência de fala ou uma fala ininteligível. Logo, por meio do sistema de representação a criança poderá não só aprender as palavras, mas seus significados culturais. Ela poderá comunicar ideias em diferentes situações, aumentar suas vivências, enfim, construir um conhecimento de natureza conceitual.

Quando esse comprometimento ocorre na infância é importante que a criança tenha contato logo cedo com os recursos e serviços que compõem a comunicação aumentativa e alternativa para possibilitar o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa, e com isso, possa se desenvolver também em outros aspectos importantes de forma integral, não gerando prejuízos para essa, nem para outras etapas de sua vida (Massaro, 2012).

É importante ressaltar que o contato com a comunicação aumentativa e alternativa na infância não compromete o processo comunicativo das crianças, pelo contrário, é mais um elemento que visa auxiliar no desenvolvimento da comunicação e possibilitar as interações sociais com outras crianças e com os adultos nos diferentes espaços que essa criança frequenta (Massaro, 2012). Um desses espaços são as instituições de Educação Infantil compostas por creches e pré-escolas, que por lei devem ofertar matrícula a todas as crianças, com ou sem deficiência.

Além da oferta de matrícula às crianças com deficiência, as instituições de Educação Infantil devem favorecer em suas propostas pedagógicas a articulação entre o cuidar, o educar e o brincar assim como, para as crianças com necessidades complexas de comunicação, estimular sua interação com as demais crianças e com os adultos mais experientes, a fim de

contribuir para o desenvolvimento de seu processo comunicativo e conseqüentemente seu desenvolvimento integral.

Diante disso, as ações educativas devem ser planejadas pelos professores tanto da sala regular como o professor do AEE, e os demais agentes das instituições que possam vir a contribuir para esse processo, pois sem o planejamento das ações a serem realizadas com as crianças, acabam sendo tomadas decisões e realizadas atividades de forma não intencional. O fator intencionalidade também é importante para dar suporte as ações educativas que objetivem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tenham elas ou não alguma deficiência e/ou necessidades complexas de comunicação.

Para as crianças com necessidades complexas de comunicação que necessitem do uso da comunicação aumentativa e alternativa, além dos recursos e serviços que devem fazer parte dessa comunicação, é importante que eles sejam pensados e aplicados em articulação com o que é proposto no planejamento para todo o grupo, visando além do desenvolvimento da criança com necessidades complexas de comunicação, sua inclusão escolar e social.

2.2 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Infantil

A trajetória da educação para a pessoa com deficiência é marcada pelos movimentos de luta em defesa de uma educação que contemple a todos. Nesse contexto diferentes paradigmas surgiram e influenciaram as políticas sociais e educacionais, delineando dentre outros aspectos, as formas de inserção das pessoas com deficiência em diferentes espaços da sociedade, entre eles, o espaço escolar.

Compreende-se que existiram e existem diferentes concepções a respeito da sociedade, dos sujeitos que a compõe e da educação, e algumas dessas concepções contribuíram e ainda contribuem, para a formulação de paradigmas, esses por sua vez, geram influência sobre diferentes áreas, entre elas, as políticas sociais e educacionais. Dessa forma, foram abordados os paradigmas que marcaram a história da educação especial no Brasil, e conseqüentemente a trajetória social e educacional de pessoas com deficiência.

O paradigma da segregação iniciou-se no final do século XIX. O que pode ser caracterizado pela separação das pessoas utilizando-se o parâmetro de normalidade, ou seja, os que são normais, dos que não o são, nesse último caso, estariam as pessoas com algum tipo de deficiência. Para essas, eram reservadas as escolas especiais, com classes e professores especiais, reforçando a separação entre as pessoas. Nesse contexto, pessoas com deficiência

não podiam frequentar a mesma escola das pessoas ditas “normais”, esse paradigma possuía viés assistencialista (Mendes, 2006).

Com base nesse paradigma passaram a ser criadas instituições, como manicômios, asilos e prisões, sob a justificativa de que nesses lugares as pessoas consideradas como diferentes teriam o tratamento adequado, sendo protegidas e cuidadas. Esses locais também foram destinados para dar proteção a sociedade das pessoas ditas diferentes, consideradas anormais, esse período foi caracterizado como uma fase segregacionista (Mendes, 2006. p. 387).

A partir do exposto, pode-se compreender que o paradigma da segregação possui estreita ligação com concepções assistencialistas, assim como, essa aproximação também se dá com relação aos pressupostos do modelo médico da deficiência, que consiste em enxergar o indivíduo com base na sua deficiência e não em sua potencialidade, dessa maneira a sua deficiência é evidenciada e percebida como um elemento limitador e incapacitante, já suas potencialidades não são consideradas. Assim sendo, para esse modelo a deficiência é mais importante que o indivíduo em si, em sua integralidade (Mendes, 2006).

O paradigma denominado de integração surgiu apenas no século XX, por volta da década de 1960, ele foi pensado para receber as pessoas com alguma deficiência na sociedade, bem como, na escola comum, frequentando a classe comum, ou a classe especial na escola regular. Embora pudessem frequentar a sociedade e a escola, essas pessoas precisavam se adaptar a esses locais, mesmo com limitações esse paradigma apresentou avanços com relação ao paradigma anterior, da segregação (Mendes, 2006).

O paradigma da integração objetivou fazer com que as pessoas com deficiência pudessem, até certo ponto, frequentar os mesmos espaços e ter vivências parecidas com as das pessoas sem deficiência, aproximando-se assim, ao princípio de normalização. Esse princípio consiste na ideia de que todas as pessoas têm o direito de ter acesso ao padrão de vida comum em sua cultura, independente de terem ou não alguma deficiência, para isso, todos teriam oportunidades iguais para participar das atividades compartilhadas por grupos de faixa-etária equivalente (Mendes, 2006. p. 387).

Já o paradigma da inclusão compreende o pressuposto que a sociedade como um todo deve estar preparada para receber e acolher a todos em seus diferentes espaços, possibilitando diferentes tipos de vivências e expressões culturais, sem que nenhum indivíduo seja excluído, podendo participar nas diferentes esferas sociais. Nesse paradigma, as diferenças são vistas como um elemento que compõe todo e qualquer sujeito. Dessa forma, as pessoas não

precisariam se modificar para serem aceitas nesse modelo de sociedade, pois ela estaria aberta a todos sem exceção. Nessa direção, Sasaki (1997, p. 40) esclareceu que:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência (1997, p. 40).

Em consonância com o autor, compreende-se que a inclusão social propicia a criação de um novo modelo de sociedade, mas que para isso, se faz necessária também uma mudança na forma de conceber os indivíduos e suas diferenças. Concomitantemente as mudanças devem ocorrer também junto aos aspectos físicos e estruturais da sociedade, fortalecendo os preceitos da acessibilidade.

Segundo o mesmo autor "a inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida" (Sasaki, 1997. p. 167). Entende-se assim, que para que esse desenvolvimento ocorra de forma plena, se faz necessária a superação dos paradigmas anteriores que discriminavam e oprimiam aqueles considerados diferentes.

Sobre a definição de paradigma em seu livro "Estrutura das revoluções científicas" (1978) o autor Thomas Kuhn, de acordo com Minayo (2007, p. 15) "reconhece que nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidos pela comunidade científica, configurando o que ele denomina paradigma" (Kuhn, 1978 *apud* Minayo, 2007. p. 15).

Compreende-se que uma mudança paradigmática torna-se algo complexo que pode demandar tempo. Quando se tratam de paradigmas relacionados ao campo social, político e/ou cultural, eles tendem a influenciar na formulação de políticas, leis e demais ordenamentos jurídicos, que por sua vez, também podem influenciar e gerar impacto, dentre outros, em áreas da cultura e da educação.

Nesse sentido, no Brasil ao longo da trajetória das pessoas com deficiência podem ser observadas a criação de ordenamentos jurídicos e de políticas direcionada a esse público. Ao tratar a história da educação no Brasil, Mazzotta (2011, p. 27-28) em seu estudo destacou dois períodos no desenrolar da educação especial no país, o primeiro, de 1854 a 1956, e o segundo, de 1957 a 1993. O primeiro período refere-se as iniciativas oficiais e particulares que ocorriam prioritariamente de forma isolada, e o segundo, relativo as iniciativas oficiais em âmbito nacional.

No primeiro momento tem-se a criação de algumas instituições voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que em 1891 passou a ser nomeada de Instituto Benjamin Constant (IBC), o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1856), a Sociedade Pestalozzi no Rio de Janeiro (1948), dentre outros. No segundo momento, houve a partir do ano de 1957, campanhas e pressão por parte da sociedade pela garantia da educação de pessoas com deficiência. Esses fatores levaram a criação de políticas e leis em âmbito nacional para atender as pessoas com deficiência. Sobre esse momento, Mendes (2006, p. 387) elucidou que:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar.

Com isso, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelas influências de pressupostos integracionistas, além da sensibilização em torno de garantias para a educação de pessoas com deficiência. A integração foi largamente difundida no decorrer dos anos 1980, o que provocou um movimento onde as pessoas eram retiradas das instituições para serem inseridas na comunidade. Em meados de 1950, a ideologia da educação inclusiva passou a ser delineada e organizada nos Estados Unidos inicialmente, passando em meados dos anos de 1990 a ganhar projeções mundiais perdurando até os dias atuais (Mendes, 2006).

Em âmbito mundial, no ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Na ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nessa mesma década no ano de 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Esse evento resultou na produção da Declaração de Salamanca, que assim como o primeiro documento, também foi muito importante para o movimento da inclusão. Ambos são considerados marcos da proposta de uma educação que contemple a todos sendo fundamentados nos pressupostos da inclusão.

Esses documentos acabaram por gerar influências mundialmente e no Brasil, tanto em contexto social amplo, como no contexto educacional, pois a partir dos pressupostos da inclusão, o modelo de sociedade, assim como, o modelo educacional, precisaram e até certo ponto, ainda precisam ser repensados para poderem acompanhar essa mudança de paradigma e se adequarem aos pressupostos da inclusão.

Levando em consideração que a mudança desses paradigmas pode influir nas áreas citadas, bem como na elaboração de suas leis e aparatos jurídicos, foram apresentados neste trabalho alguns desses elementos, onde buscou-se estabelecer relações entre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva com a Educação Infantil e a figura do profissional de apoio escolar no atendimento as crianças com necessidades complexas de comunicação, objetos desta pesquisa. Assim sendo, optou-se por trazer alguns ordenamentos jurídicos para dar embasamento a discussão.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço com relação a educação em seu contexto geral, como também em relação a educação especial, entre outros aspectos. Ela expressou a obrigatoriedade dos recursos e serviços da modalidade da educação especial, em seu artigo 208, estabelecendo que o “dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 teve por objetivo assegurar o direito à educação a todos os estudantes, e ao tratar sobre a educação especial, a definiu do seguinte modo:

[...] entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é garantido um sistema de ensino com foco na qualidade visando a sua eficácia (Brasil, 1996).

Na referida lei, em seu artigo 59º, foram abordados ainda pontos importantes referentes ao currículo, a formação profissional e a avaliação. Com relação a esses pontos ficou estabelecido que fossem realizadas adaptações ao currículo, aos métodos e aos recursos didáticos, além da formação de professores especializados. Esses docentes seriam os responsáveis por atuar no AEE, tendo como formação o nível médio ou superior (Brasil, 1996). Tais pontos ao serem abordados nessa lei demonstram sua amplitude e relevância, diante do cenário educacional brasileiro, no período da qual fora oficializada.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 ficaram definidas as orientações para o ensino inclusivo no Brasil. Essa política objetivou garantir a inclusão escolar de alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para

garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (Brasil, 2008. p. 14).

Essa política buscou também garantir a transversalidade da modalidade da educação especial perpassando a Educação Infantil até o ensino superior, a oferta do AEE, a participação da comunidade e da família, a acessibilidade em diferentes aspectos, e a formação de professores para atuarem no AEE, bem como, a formação dos demais profissionais da educação para a inclusão.

Nessa política foi definido que o AEE, tem por função colaborar para a participação plena dos alunos, levando em consideração suas especificidades e complementando e/ou suplementando o ensino regular (Brasil, 2008). Ressaltou também como responsabilidade dos sistemas de ensino:

(...) disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008. p. 17).

Com relação ao AEE é determinada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que esse serviço seja realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na própria escola e em parceria com os professores das salas regulares de ensino. A SRM deve dispor dos recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que possam atender as necessidades dos alunos matriculados em suas respectivas escolas. Os alunos público-alvo da Educação Especial devem ser atendidos por um professor com formação específica. As referidas orientações contidas na resolução visam a consolidação do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2009b).

No que diz respeito a maneira como a resolução citada determina como deve ocorrer o AEE na escola deve-se chamar a atenção para o fato que esse serviço não precisa necessariamente ser desenvolvido exclusivamente na SRM, pois não deveria se restringir apenas a essa sala, mas pelo contrário, os serviços de AEE deveriam ser implementados também em outros espaços da escola, como por exemplo, na sala de aula regular em cooperação com o professor da sala de referência e demais profissionais que ali estejam presentes, tais como, o profissional auxiliar de sala e o profissional de apoio escolar, com a finalidade de desenvolver um trabalho de colaboração entre os profissionais envolvidos com a educação e os cuidados dos alunos/crianças público-alvo da Educação Especial.

Nessa direção a Nota Técnica conjunta de N° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE trouxe orientações para a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil, onde preconiza que as

creches e pré-escolas devem ser inclusivas, e uma das bases da qualidade educacional consiste no desenvolvimento inclusivo da Educação Infantil. Desse modo, o AEE é um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2015a. p. 4).

Esse documento assim como outros já referenciados, também reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e sua importância para o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de serem ou não público-alvo da Educação Especial, em relação as crianças que fazem parte desse público, essa nota técnica alegou que

essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças dessa faixa-etária (Brasil, 2015a. p. 3).

Essa nota técnica ressaltou ainda que o AEE na Educação Infantil é imprescindível para que as crianças desde muito cedo, façam uso da “acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade” (Brasil, 2015a, p. 4).

O atendimento às crianças com deficiência que é realizado nas instituições educacionais solicita a atuação do professor de AEE em diferentes espaços dessas instituições, como: “berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (Brasil, 2015a. p. 5), o que corrobora para o entendimento de que esse serviço não deve ser restrito apenas a SRM. Além disso, caso seja necessário, as instituições de Educação Infantil devem disponibilizar “os serviços de ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de guia intérprete e de apoio às atividades de locomoção, mobilidade, alimentação e cuidados específicos das crianças com deficiência [...]” (Brasil, 2015a. p. 5).

Para contribuir com a discussão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, salientou sobre a inserção do profissional de apoio na equipe escolar, na qual as atribuições desse profissional estão ligadas diretamente as atividades de alimentação, locomoção e higiene do estudante com deficiência, podendo também atuar “sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições

públicas quanto privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015b. p. 16).

Nessa direção, destaca-se também a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, responsável por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que para efeitos legais essas pessoas servem-se das legislações para pessoas com deficiência. A referida lei dispõe também sobre o cuidado com as crianças com esse transtorno (Brasil, 2012).

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, assim como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e na Lei Berenice Piana, são feitas menções ao profissional de apoio escolar, também nomeado como cuidador de forma similar ao indicar sua função. Sobre esse respeito Lima (2018, p. 109) alegou que:

A presença do profissional cuidador/monitor é parte integrante dos documentos oficiais que configuram a política educacional na perspectiva da inclusão escolar. As definições acerca da função variam de acordo com a perspectiva política e educacional presente em cada documento.

Nas respectivas leis o profissional de apoio escolar aparece como uma alternativa para auxiliar o educando com deficiência, contudo sua função, incluindo sua denominação, não só irão variar, a depender da perspectiva política e educacional presente em cada documento, como também, na forma que cada município irá tratar nos documentos locais sobre esse respeito.

Outro aspecto relevante é que a profissão do profissional de apoio escolar ainda não é regulamentada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Com isso, esse profissional não tem associação classista, nem sindicato, dessa forma “[...] as questões sobre o perfil profissional e a qualificação necessária para assumirem seus postos de trabalhos ficam a critério das instituições que prestam seus serviços” (Lima, 2018. p. 118).

Nesse sentido, a Nota Técnica SEESP/GAB/nº 19/2010, trouxe orientações referentes ao profissional de apoio escolar para atuar junto a alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino elucidando a organização e a oferta desse serviço.

Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. (Brasil, 2010. p. 2).

A respectiva nota, no tocante ao profissional de apoio escolar e ao serviço que deve ser prestado por ele, orienta sobre quais atividades esse profissional deve realizar ao prestar seu serviço, assim como, esclareceu que nem todos os estudantes necessitam dele. Além disso, nesse documento há orientações para que o trabalho do profissional de apoio escolar seja desenvolvido em articulação com o professor da sala de aula regular, professor do AEE e demais profissionais da escola. Esse documento, ao levar em consideração as especificidades dos estudantes, aproxima-se com os pressupostos de uma educação inclusiva.

Nessa direção, apoiando-se nos pressupostos de uma educação inclusiva, foi elaborada a Lei nº 14.880, de 04 de junho de 2024, na qual alterou a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, como já pontuado anteriormente. Essa primeira lei objetivou instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos de idade, em atenção precoce. Dentre outros aspectos ela visa “garantir o conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para atender às necessidades das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e às necessidades de suas famílias, com vistas à promoção do desenvolvimento infantil pleno e inclusivo, em colaboração interfederativa” (Brasil, 2024. p. 1). O que a torna relevante também para o desenvolvimento e a educação das crianças público-alvo da Educação Especial, dentre elas, as com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Na Educação Infantil um dos aspectos que a diferencia em relação as outras etapas do ensino básico consiste no cuidado. Não o cuidado em si, mas o cuidado com finalidades educativas, ambas fazendo parte de um só processo. Desse modo, as instituições de Educação Infantil disponibilizam o professor da sala de referência e o profissional auxiliar de sala para atender todas as crianças da turma, inclusive as com deficiências e necessidades complexas de comunicação. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas pelo profissional de apoio escolar tornam-se muito parecidas com as atividades do profissional auxiliar de sala. Dito isso, entende-se que seria necessário que o profissional de apoio escolar, responsável por atender as crianças com deficiência e com TEA tivesse alguma formação na área de Educação Especial. O que agregaria maiores subsídios para a sua atuação junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Os estudos de Carvalho (2013) apontaram que uma das tarefas a ser realizada no âmbito educacional é a eliminação de qualquer barreira que comprometa a inclusão social da pessoa com deficiência e a identificação dos fatores que possam garantir a acessibilidade de todos no espaço escolar. De acordo com a autora:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (Carvalho, 2013. p. 73).

Ao fazer uma relação com o atual contexto da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva nas instituições de Educação Infantil no atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, concorda-se com a autora supracitada, sobre a urgência de serem removidas barreiras para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que contemple a todos, inclusive as crianças com deficiência. Um dos caminhos para que isso aconteça, pode se dar através da oferta dos serviços do AEE e dentre eles o serviço do profissional de apoio escolar, caso seja desenvolvido em articulação com os demais profissionais que compõe o espaço escolar, realizando em colaboração ações educativas que promovam uma educação de qualidade, buscando superar práticas segregacionistas, integracionistas, assistencialistas e capacitistas, pois todos são capazes, basta que sejam oferecidas as possibilidades e os recursos de maneira adequada.

2.3 Pesquisas relacionadas ao Profissional de Apoio Escolar com foco na Educação Infantil

Compreende-se a importância de se ter não apenas leis e documentos relacionados ao profissional de apoio escolar, mas também pesquisas que venham a discutir e trazer contribuições sobre ele, desse modo, ao realizar o levantamento sobre tais produções foi possível perceber como esse profissional vêm sendo abordado nos trabalhos que serviram de base para este estudo.

Anterior a esta dissertação foi realizada uma pesquisa sobre o profissional de apoio escolar na Educação Infantil. Ela foi idealizada para servir de base material para o desenvolvimento deste trabalho, já tendo sido publicada em evento na área de Educação, sob o título “Profissional de Apoio Escolar na Educação Infantil: Mapeamento de Publicações Científicas” (Ferreira; Massaro, 2022).

Essa pesquisa teve por objetivo verificar o que vinha sendo produzido e publicado sobre o profissional de apoio escolar, especificamente na Educação Infantil. Para isso, foi adotada como estratégia realizar primeiramente uma busca geral sobre o profissional de apoio escolar, para conhecer e compreender como as publicações científicas estavam abordando esses profissionais e em seguida, dentro desses primeiros resultados obtidos verificar quais

pesquisas eram direcionadas a Educação Infantil.

Na pesquisa optou-se por não utilizar nenhum parâmetro cronológico e como palavra-chave se utilizou “profissional de apoio escolar” e “profissional de apoio”. Nessa investigação decidiu-se adotar a nomenclatura de “profissional de apoio escolar” por ser o termo utilizado prioritariamente em leis, documentos e políticas direcionadas a educação especial.

Assim sendo, a referida pesquisa foi realizada junto aos seguintes portais acadêmicos: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Portal Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha por esses portais de pesquisa deveu-se a sua importância e relevância na busca por trabalhos realizados com viés acadêmico.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados inicialmente sete trabalhos de dissertação de mestrado, que utilizavam o termo profissional de apoio escolar para nomeá-lo. Embora o objetivo das buscas fosse encontrar trabalhos sobre o profissional de apoio escolar, *a priori* e *a posteriori* verificar quais desses trabalhos estavam direcionados a educação infantil, nesse percurso, surgiram também entre os resultados da busca, pesquisas sobre esse profissional mas que utilizavam outras nomenclaturas para designá-lo, optou-se, então, por agregá-las à pesquisa.

Desse modo, foram acrescentados quatro trabalhos, sendo uma tese de doutorado com o termo “cuidador” e três dissertações de mestrado com os termos “mediador”, “acompanhante especializado” e “monitor”. Nesse último trabalho foi utilizado em seu título dois termos “monitor” e “profissional de apoio escolar”, sendo registrado apenas uma vez. Dessa forma, foram contabilizadas no total onze pesquisas, sendo dez dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, cujos títulos e os resumos indicaram que a abordagem foi direcionada ao “profissional de apoio escolar”, dado esse que pôde ser constatado por meio da leitura dos trabalhos.

Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações que envolvem a temática Profissional de Apoio Escolar - BDTD

Título	Tipo de trabalho	Ano	Autor(a)	Instituição
O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental	D	2018	Amanda Burchert	Universidade La Salle

Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar	D	2017	Vania Fernanda Gulart Portalette	Universidade Federal de Santa Maria
Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular	D	2019	Luciane Clementino Pereira Aguillar	Universidade Federal da Grande Dourados
O Profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial	D	2011	Silvia Maria Martins	Universidade Federal de Santa Catarina
Inclusão escolar em Juiz de Fora – MG: A implantação do profissional de apoio nas escolas municipais da cidade alta (Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015)	D	2020	Graziella Montes Valverde	Universidade Federal de Juiz de Fora
Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar	D	2018	Mariana Moraes Lopes	Universidade Federal de São Carlos. Campus São Carlos
Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor	D	2016	Manoela Fonseca	Universidade Federal de Santa Maria
Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes	D	2020	Felícia Maria Pereira dos Santos	Universidade Federal de Minas Gerais
Comunidade colaborativa virtual: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência	T	2020	Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz	Universidade de São Paulo
Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil	D	2021	Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa	Universidade Federal de São Carlos
O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas	D	2019	Joice Schultz	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: Produção da pesquisadora baseado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022).

Com base nas pesquisas selecionadas, pôde-se verificar que Burchert (2018) em sua dissertação teve por objetivo geral analisar a atuação dos profissionais de apoio junto aos alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental público no processo de inclusão. Para isso, estabeleceu como objetivos específicos, identificar quem são os

profissionais que atuavam como apoio à inclusão nas escolas escolhidas para a pesquisa; conhecer os instrumentos e os recursos usados pelos profissionais de apoio escolar; e identificar as normativas municipais, estaduais e federais que dizem respeito a oferta do profissional de apoio.

O campo de investigação da pesquisa foram escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino situadas em cinco municípios da região centro sul do estado do Rio Grande do Sul. Os resultados da pesquisa apontaram que os profissionais de apoio são constituídos em sua maioria por estudantes de graduação que atuavam como estagiários ou monitores, contratados para desenvolver essa função, assim como, inicialmente no ato de sua contratação não se fez necessária sua identificação ou escolha pelo trabalho a ser desenvolvido na área de educação especial. Outro aspecto importante apontado nessa dissertação é que esses profissionais selecionados para a pesquisa, em seu trabalho diário realizavam também atividades ligadas ao planejamento, a adaptação e a produção de materiais, e ao ensino, o que de acordo com a autora caracterizaria uma atuação com viés pedagógico.

O trabalho de Valverde (2020) objetivou investigar como vinha sendo implantado o serviço do profissional de apoio, em escolas da cidade alta no município de Juiz de Fora, a partir da Lei 13.146/15. A pesquisa teve por objetivo geral verificar se a Lei 13.146/15 vinha sendo cumprida e como ocorria. Como objetivos específicos a autora se propôs a identificar como o município vinha implementando nas escolas a Lei 13.146/15; assim como, analisar com base nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do referido município como são abordados nesse documento a figura do profissional de apoio e à educação inclusiva; e por último, verificar quais são as implicações causadas pela insuficiência de regulamentação sobre os profissionais de apoio. Optou-se por utilizar o método de pesquisa empírico-qualitativa, a pesquisa se deu através da análise documental.

Como conclusão do trabalho a autora evidencia que os documentos das escolas não possuem anotações orientadoras significativas que dizem respeito a educação especial e suas demandas no município utilizado como referência para a pesquisa, fato esse que, se fosse realizado poderia orientar a prática diária da educação inclusiva. A autora constata que torna-se necessário que as escolas elaborem seu Projeto Político Pedagógico com base nos princípios constitucionais responsáveis por orientar o ensino, e aperfeiçoem esse documento a partir da legislação especial, levando em consideração suas modificações. Além disso demonstra preocupação com a indefinição sobre o profissional de apoio e sua função, ressaltando a necessidade e a relevância de pesquisas na área.

A dissertação de Portalette (2017) estabeleceu por objetivo geral compreender as

especificidades da atuação do profissional de apoio para a inclusão dos alunos com deficiência. Para isso, nos objetivos específicos buscou identificar como o profissional de apoio compreende seu papel na inclusão dos alunos com deficiência; realizou o levantamento sobre a quantidade de profissionais de apoio inseridos na Rede Municipal de ensino de Santa Maria; se propôs a analisar como os professores dessa rede compreendiam o trabalho do profissional de apoio, e por fim, elaborou um referencial para a formação desse profissional na referida rede de ensino.

O trabalho de maneira geral está voltado a compreender quem são esses profissionais e a sua atuação no espaço escolar, chamando a atenção também para a indefinição sobre esses aspectos. Enquanto conclusões, a autora relata que os profissionais de apoio dessa rede de ensino se percebem como um apoio pedagógico na inclusão dos alunos com deficiência, e os professores regentes compreendem que os profissionais de apoio efetuam práticas de ensino com os alunos público-alvo da educação especial. Ela destaca a necessidade desses profissionais receberem formação para atuar com os alunos público-alvo da educação especial.

Em sua dissertação Martins (2011) investigou como vinha sendo organizada a atuação dos profissionais de apoio nas classes comuns para atender os sujeitos público-alvo da educação especial. Para atingir o objetivo geral e os objetivos específicos de sua pesquisa a autora realizou o levantamento sobre a existência desse profissional na classe comum da Regional Grande Florianópolis; buscou saber quais eram as denominações atribuídas a esse profissional, assim como, as atribuições previstas e efetivadas por eles; e buscou caracterizar as suas condições de trabalho. Foram analisados documentos relacionados a Educação Especial no Brasil e documentos municipais relacionados ao cargo de profissional de apoio em sua rede de ensino.

A pesquisa apontou para alguns problemas relacionados a precarização do trabalho desse profissional, dentre eles estão, a falta em alguns municípios de propostas por parte do governo para regulamentar o cargo de profissional de apoio; a ausência de formação desses profissionais; baixos salários; más condições de trabalho; e a desvalorização profissional.

A dissertação de Lopes (2018) teve por objetivo descrever e analisar o perfil e a atuação do profissional de apoio escolar em diferentes contextos municipais. A autora faz uso do termo Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) para designá-lo. O estudo foi realizado em dois municípios do estado de São Paulo e três municípios do estado da Bahia. Os resultados dessa pesquisa, por um lado, apontaram a importância desse profissional, mas por outro lado, indica a preocupação com a maneira que esse profissional vem sendo utilizado

pelas políticas de inclusão escolar, dada a precarização da profissão.

A autora, assim como Martins (2011), evidenciou aspectos importantes relacionados as condições de trabalho, o reconhecimento e a valorização da profissão de apoio escolar, onde ambas dentre outros aspectos, reconhecem que existe uma precarização do trabalho desse profissional nos contextos que ocorrem suas pesquisas.

Já o trabalho de Fonseca (2016) teve como objetivo conhecer como ocorria a atuação do profissional de apoio/monitor no contexto de uma escola da rede privada de ensino do município de Santa Maria. A autora apontou que os referidos profissionais reconhecem que a sua função na escola extrapola o que a lei determina, como o apoio à higiene, locomoção e alimentação. Esclareceu que essa função não envolve profissão regulamentada, mas caracteriza-se como uma função a ser desempenhada no contexto educacional, que poderia ser desenvolvida por profissionais de diferentes áreas, por não se constituir enquanto um campo de saber específico.

Diferente dos trabalhos de Martins (2011) e Lopes (2018) que escolheram como local de pesquisa a rede pública de ensino, no trabalho de Fonseca (2016) a escolha se deu por uma escola da rede privada de ensino, com isso pode se perceber que mesmo ocorrendo essa mudança no tipo de instituição (pública, privada) aspectos problemáticos relacionados a atuação do profissional de apoio escolar se fazem presentes.

Santos (2020) utilizou a nomenclatura de mediador escolar para designar o profissional de apoio escolar. A pesquisa teve por objetivo investigar quais saberes eram produzidos pelos mediadores escolares que atuavam na escola regular e as influências sob sua formação profissional. Para tanto, buscou a partir da política educacional analisar como vem sendo construída a função do mediador, e o significado que eles atribuem a relação entre mediação escolar e sua formação inicial.

A autora ressaltou a importância de compreender a formação inicial desses mediadores por se tratarem de estudantes da graduação. Os sujeitos da pesquisa foram dezessete estudantes da graduação que desempenharam o papel de mediadores em uma escola pública federal. Os resultados da pesquisa apontaram que a experiência como mediadores escolares possibilitou uma experiência engrandecedora para a formação profissional desses sujeitos pelo fato de favorecer a construção de saberes a partir da prática.

Schultz (2019) em sua dissertação faz uso da nomenclatura de acompanhante especializado para designar o profissional de apoio escolar. Seu trabalho buscou investigar como a prática desse profissional poderia contribuir para a constituição do aluno com TEA à luz da psicanálise. Foi feita uma análise documental para compreender o que dizem os

documentos sobre a atuação do profissional de apoio junto a inclusão do aluno com TEA.

A autora indicou que no espaço escolar o professor acompanhante deve extrapolar a função de cuidador ou mediador, ao ponto que o aluno acompanhado possa se reconhecer nele, pois essa relação estabelecida pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA, conforme é apontado nos resultados dessa pesquisa. A autora defende que o aluno com TEA deva ser reconhecido como um sujeito de linguagem e que a educação precisa superar o modelo de ensino pautado em fatores biológicos que faz uso desses pressupostos para justificar possíveis fracassos escolares.

A única tese localizada nessa plataforma foi a de Queiroz (2020). Nela o profissional de apoio escolar é denominado como cuidador escolar. O trabalho teve por objetivo analisar em uma comunidade colaborativa virtual suas possíveis contribuições e empecilhos enquanto um instrumento formativo voltado para os cuidadores escolares que trabalham no atendimento de alunos com deficiência. Os participantes da pesquisa foram os cuidadores que atuavam em escolas de ensino fundamental e alguns membros da equipe gestora escolar em uma rede de ensino pública do estado de São Paulo. Nessa pesquisa foram realizados três estudos. O primeiro procurou conhecer o perfil, a atuação, as práticas escolares do cuidador e suas necessidades formativas; o segundo foi voltado para o planejamento e a avaliação da plataforma com base nas opiniões dos cuidadores, e o terceiro buscou desenvolver e avaliar uma Comunidade Colaborativa Virtual dos Cuidadores com fins de contribuir para melhorias na formação profissional dos cuidadores escolares. A autora esclareceu que o desenvolvimento dos três estudos contribuiu para o entendimento sobre as dificuldades e potencialidades da referida Comunidade Colaborativa Virtual dos Cuidadores, e que esse instrumento pode ajudar na formação dos cuidadores escolares.

Nesses quatro últimos trabalhos, de Fonseca (2016), Santos (2020), Schultz (2019) e Queiroz (2020) foram utilizadas as nomenclaturas de profissional de apoio/monitor, mediador, acompanhante especializado, e cuidador, respectivamente como outras formas para designar o profissional de apoio escolar. Esse dado desperta interesse, pelo fato de evidenciar uma variação na maneira como esse profissional vem sendo nomeado em diferentes pesquisas e conseqüentemente também em diferentes contextos, e a depender desses contextos, seu perfil e sua atuação também sofrem influências. Em relação a abordagem desse profissional nas pesquisas, há um olhar sobre sua formação e atuação, bem como, as políticas públicas de inclusão escolar.

Entre as pesquisas realizadas nessa plataforma de buscas, apenas as dissertações de Aguillar (2019) e a de Costa (2021) estavam relacionadas a Educação Infantil. Em seu

trabalho Aguillar (2019) objetivou compreender quais eram os subsídios de cunho teórico-metodológico que os cursos de formação inicial em Pedagogia vinham ofertando aos futuros professores para atuar como profissional de apoio educacional. Para esse fim, estabeleceu entre os objetivos específicos, a identificação e a descrição de cinco projetos pedagógicos de instituições de ensino superior (IES) federais do Centro-Oeste, com o intuito de conhecer as propostas formativas no tocante a Educação Especial e ao trabalho com crianças com TEA. Buscou analisar os projetos pedagógicos das referidas instituições e também analisou os documentos oficiais que dizem respeito a atuação do profissional de apoio educacional na Educação Básica. A autora em seus resultados chamou a atenção para a pouca abordagem de temáticas relacionadas ao TEA nos projetos pedagógicos analisados, o que gera impacto na formação desses futuros professores que atuarão como profissionais de apoio educacional.

Já a dissertação de Costa (2021) teve por objetivo descrever e caracterizar na Educação Infantil a rede de apoio à inclusão em uma cidade do Estado do Pará. Para isso buscou descrever quem eram os profissionais que trabalhavam na Educação Infantil e seu papel e atuação junto aos alunos, público-alvo da educação especial. Foi realizado o estudo de caso, e participaram da pesquisa 32 profissionais dessa rede. Os resultados mostraram que no contexto estudado existiam diferentes profissionais responsáveis por dar apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, entretanto, de acordo com a autora, o fator quantidade não significa que havia a articulação e parcerias colaborativas. Indicou como necessária uma melhor definição sobre os papéis dos profissionais abordados em sua pesquisa, visando melhorias em suas condições de trabalho, para que não ocorresse sobrecarga nem desvios de função.

Percebeu-se que houve certa abrangência nos temas dos trabalhos, ao serem relacionados a conteúdos diversos, tais como: o profissional de apoio escolar e as políticas públicas de educação; o profissional de apoio escolar e a educação inclusiva; a formação do profissional de apoio escolar para atuar junto a crianças com autismo no ensino regular; a comunidade colaborativa virtual, enquanto uma possibilidade de formação; a formação do profissional de apoio escolar, de maneira mais ampla; a precarização do trabalho com alunos na educação especial; o trabalho colaborativo; e redes de apoio à inclusão.

Embora esse profissional também seja abordado em outras pesquisas na referida plataforma de busca, essa abordagem ocorre de maneira secundária, onde ele aparece como parte da equipe responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência. Nesse caso, atrelado ao AEE, ou apenas como parte integrante dos profissionais que trabalham na escola, sem que ocorra um aprofundamento sobre aspectos importantes, tais como: formação (inicial

e continuada), a sua atuação no cotidiano, as práticas pedagógicas e ações educativas desenvolvidas, a articulação entre os diferentes sujeitos com esse profissional, etc.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a busca foi realizada com os mesmos termos usados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ao utilizar o termo “profissional de apoio escolar” não apareceu nenhum resultado, e com o termo “profissional de apoio” apareceram como resultado 14 trabalhos no total. Dessa quantidade quatro trabalhos foram descartados por não terem relação com esse profissional, dos quais dez se referiam especificamente ao profissional de apoio escolar. Dentre esses trabalhos nove são dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

É importante esclarecer que dos dez trabalhos elencados no quadro abaixo, os seis últimos foram localizados também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi feita a opção por expô-los nesta parte da dissertação por se tratarem de dados resultantes da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entretanto, não serão mais detalhados por já ter sido realizada essa tarefa no espaço destinado a plataforma anterior.

Quadro 2 – Levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que envolvem a temática Profissional de Apoio Escolar

Título	Tipo de trabalho	Ano	Autor(a)	Instituição
O profissional de apoio no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)	D	2019	Christiane Ferreira Duarte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação'	D	2022	Camila Carlini Bonilha Piovezan	Universidade Federal de Santa Maria
Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores	D	2022	Monica Menin Martins	Universidade de Araraquara
O profissional de apoio na rede Estadual de ensino de Minas Gerais	T	2021	Dulceana Pereira	Universidade de Uberaba
O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental	D	2018	Amanda Burchert	Universidade La Salle
Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar	D	2017	Vania Fernanda Gulart Portalette	Universidade Federal de Santa Maria
Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular	D	2019	Luciane Clementino Pereira Aguillar	Universidade Federal da Grande Dourados
O Profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos	D	2011	Silvia Maria Martins	Universidade Federal de

da educação especial				Santa Catarina
Inclusão escolar em Juiz de Fora – MG: A implantação do profissional de apoio nas escolas municipais da cidade alta (Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015)	D	2020	Graziella Montes Valverde	Universidade Federal de Juiz de Fora
Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor	D	2016	Manoela Fonseca	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Produção da pesquisadora baseado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Com fins de compreender como ocorria a relação entre o professor da sala de aula regular e o profissional de apoio escolar, denominado como monitor no município onde ocorreu a pesquisa, Martins (2022) buscou investigar qual era a percepção desses dois profissionais sobre sua atuação e interação com os alunos com deficiência intelectual para o desenvolvimento do processo de aprendizagem desses sujeitos.

A pesquisa ocorreu em uma cidade do interior do Estado de São Paulo em escolas da rede pública de ensino e foi do tipo estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram professores dos anos iniciais e monitores que tinham acompanhado alunos com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores sujeitos do estudo entendem que seu papel seja o de promover a aprendizagem de seus alunos, inclusive, dos que possuem deficiência intelectual. No entanto, eles apontaram alguns fatores que dificultam um melhor desenvolvimento de seu trabalho junto a esses alunos. Dentre eles estão a necessidade de formações e a necessidade de orientações específicas para o trabalho com esses alunos. Reconhecem que o monitor tem papel importante na inclusão, tanto nos cuidados básicos, como na parte pedagógica. A partir da pesquisa foi gerado um material de orientação para professores e monitores com o objetivo de auxiliá-los em seus trabalhos.

Assim como na pesquisa de Martins (2022), Duarte (2019) também voltou sua preocupação para a aprendizagem dos alunos, nesse caso, para os discentes com TEA onde em sua pesquisa de dissertação buscou descrever e analisar o perfil e a atuação de três profissionais de apoio escolar que acompanhavam alunos com TEA matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Em seus resultados a autora supracitada apontou que os profissionais de apoio escolar participantes da pesquisa eram estagiários e possuíam pouco conhecimento sobre o TEA, além disso, suas atribuições não eram definidas e suas ações geravam impacto no processo de aprendizagem dos estudantes acompanhados por esses profissionais.

A pesquisa de Pereira (2021) foi a única tese relacionada ao profissional de apoio escolar localizada nessa plataforma de buscas. Seu trabalho objetivou analisar a legislação em

âmbito federal, estadual e municipal, bem como, as diretrizes para a atuação desse profissional em Minas Gerais. A pesquisa foi bibliográfico-documental, onde além das legislações citadas, foram realizadas buscas em plataformas digitais envolvendo a temática, e analisados também, cinco planos de desenvolvimento individual dos alunos de duas escolas da rede estadual de Uberaba, em Minas Gerais.

Os resultados apontaram, que em relação a literatura, ainda é muito comum encontrar práticas de integração existindo no mesmo espaço que os discursos pela inclusão. Sobre os documentos, o não alinhamento deles nas esferas federais e estaduais podem atrapalhar no preenchimento do plano de desenvolvimento individual pelas escolas. A autora ao analisar esse último documento salientou que as informações contidas nele sobre os alunos com deficiência não indicavam que eles tivessem o perfil para serem acompanhados pelos profissionais de apoio escolar. E por último, ela sustentou em sua tese que a contratação acentuada dos profissionais de apoio escolar não garante que haja a inclusão, assim como, pode possibilitar a continuidade de estigmas de dependência e assistencialismo relativos aos alunos com deficiência.

Piovezan (2022) buscou descrever e analisar como vinha ocorrendo a regulamentação e contratação dos profissionais de apoio escolar em suas respectivas redes de ensino e como estas redes estavam tratando aspectos como função, atribuição, cargo e condições de trabalho. Trata-se de uma pesquisa documental que ocorreu em duas etapas. Os dados para fundamentá-la foram extraídos a partir dos sítios das Secretarias de Educação e dos Planos Estaduais de Educação do Distrito Federal e demais estados da federação, para fins de obter informações referentes ao profissional de apoio nesses meios. Os resultados da pesquisa tornaram evidente a necessidade de se estabelecer critérios de seleção visando a contratação do profissional de apoio escolar, para que com isso possa melhorar a qualidade dos serviços prestados por ele. A autora chamou atenção ainda para o fato de não existir uma lei que trate especificamente sobre esse profissional, abrindo, assim, possibilidades para a precarização do seu trabalho.

Nesses trabalhos o profissional de apoio escolar estava relacionado as seguintes temáticas: a atuação do profissional de apoio escolar; a relação entre o professor da sala de aula regular e o profissional de apoio escolar; as políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão; regulamentação e contratação dos profissionais de apoio; o profissional de apoio na rede estadual de ensino de Minas Gerais; perfil e atuação do profissional de apoio junto aos alunos com TEA; e a formação do profissional de apoio no atendimento de crianças com autismo no ensino regular.

Outros trabalhos também apareceram na busca, onde esse profissional era nomeado como “cuidador” e também como “monitor” em trabalhos diferentes. Fato que se tornou repetitivo nas plataformas de busca, tanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, como no Portal de Periódicos da CAPES. Além dos trabalhos expostos, outros apresentavam a nomenclatura de “professor de apoio”, entretanto, eles correspondiam ao professor da SRM ou professor de AEE, como é conhecido no cotidiano escolar, por esse motivo não foram selecionados para esta pesquisa, pois não correspondem aos seus objetivos.

Com a busca realizada no *Portal Scientific Electronic Library Online* (SciELO) não foi encontrado nenhum resultado para os termos “profissional de apoio escolar” ou “profissional de apoio”. Já no Portal de Periódicos da CAPES ao realizar a busca com os termos “profissional de apoio escolar” e “profissional de apoio” foram localizados com o primeiro descritor 6 trabalhos e com o segundo, 43 trabalhos científicos, alguns deles em duplicidade ou abordando outras temáticas diversas. Desse quantitativo, identificou-se nove que estavam direcionados ao objeto da pesquisa. A escolha por esses trabalhos ocorreu a partir de suas leituras e constatação da relação deles com o objeto da pesquisa.

Quadro 3 – Levantamento na Plataforma de Periódicos da CAPES que envolvem a temática Profissional de Apoio Escolar

Título	Revista	Ano	Autor(a)
O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial	Série Estudos	2014	Silvia Maria Martins
O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial	Revista Roteiro	2020	Denise Macedo Ziliotto; Amanda Burchert
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 Educação Especial	2020	Giovani Ferreira Bezerra
A necessidade de uma nova reformulação da Lei de Inclusão no tocante às especificidades do profissional de apoio escolar no processo inclusivo	Revista de Psicologia	2020	Madson Márcio de Farias; Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne
Políticas públicas de educação inclusiva: uma perspectiva entre os profissionais de apoio escolar e estudante mediado	Revista Educação e Políticas em debate	2022	Priscila de Souza Nascimento; Ricael Spirandeli Rocha
Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições	Revista Olhar de Professor	2021	Enicéia Gonçalves Mendes; Mariana Moraes Lopes
Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar	Revista Ibero-Americana de Estudos	2021	Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz; Márcia Helena da Silva Melo

	em Educação		
Inclusão Educacional e Social: Crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio	Revista de estudos em educação e Diversidade	2021	Viviane Bernadeth Gandra Brandão; Ingrid Thayná Santos Ribeiro; Karinne Nogueira Ruas
Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará	Revista Zero-a-seis	2022	Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa; Carla Ariela Rios Vilaronga

Fonte: Produção da pesquisadora baseada no Portal de Periódicos da CAPES (2022).

Os referidos trabalhos selecionados nessa base de pesquisa abordaram o profissional de apoio escolar relacionando-o com temas como: as políticas públicas de educação; a educação inclusiva; perfil, atuação e formação do profissional de apoio escolar; e a precarização do trabalho do profissional de apoio escolar, assim como ocorreu em parte, com os dados localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Como dito anteriormente ocorreu uma aproximação e mesmo uma repetição dos temas abordados nos trabalhos, seja na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, seja no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e também aqui, no Portal de Periódicos da CAPES. Esse fato se justifica, por um lado, por haver um interesse por parte dos pesquisadores em temáticas relacionadas ao profissional de apoio que se aproximam, e por outro lado, pelo fato de alguns desses artigos fazerem parte de um estudo prévio realizado para dar embasamento teórico as dissertações e teses dos autores, por isso ocorreu a repetição de alguns títulos e/ou conteúdo.

Os trabalhos referenciados que puderam ser encontrados tanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e também no Portal de Periódicos da CAPES, são o artigo de Martins (2014) onde essa autora esclareceu no trabalho que ele é parte de sua dissertação de mestrado, e o artigo de Ziliotto e Burchert (2020) no qual esse fato pode ser verificado a partir da leitura do artigo nesse portal de periódicos e da leitura da dissertação de mestrado localizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Por esse motivo optou-se por deixá-los registrados no quadro 2, mas não abordá-los novamente. É necessário ainda esclarecer que os demais artigos elencados foram localizados apenas nessa plataforma.

O artigo de Bezerra (2020) buscou analisar como o profissional de apoio escolar vinha sendo caracterizado, em aspectos como sua função e formação. Foi utilizado como base para

esse estudo documentos do governo e outros documentos legais que surgiram depois da criação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados o autor indicou que o profissional de apoio à inclusão deve exercer atividades de monitoria e cuidado junto aos alunos público-alvo da educação especial. Salientou que com base nos documentos e na legislação analisada, esses profissionais não devem ter como função de sua responsabilidade questões relacionadas ao currículo nem aspectos ligados a parte pedagógica.

Quanto a questão da formação, o autor esclareceu que ela é pouco tratada nesses documentos, o que propicia que diferentes sujeitos atuem nessa função, pois podem ser estudantes universitários ou mesmo qualquer pessoa com o nível médio de escolarização. Esse fato deixa brechas para que ocorra a contratação desses trabalhadores por uma baixa remuneração, contribuindo para a desvalorização dos professores que se qualificam na área de Educação Especial e comprometendo também um trabalho colaborativo.

Nascimento e Rocha (2022) em seu artigo tiveram por objetivo compreender qual seria a formação necessária do profissional de apoio escolar para atuar junto aos alunos público-alvo da educação especial, buscando pensar sobre as relações éticas entre professor e aluno mediado nesse contexto. A pesquisa foi bibliográfica e documental. Foram usados como base para o desenvolvimento da investigação documentos oficiais, legislação Brasileira e revisões de literatura sobre a temática. Os autores apontam nos resultados que caso sejam resolvidas as questões técnicas que dizem respeito a definição sobre esse profissional, eles terão mais confiança para desenvolver seu trabalho.

Já Queiroz e Melo (2021) buscaram discutir sobre as possibilidades de atuação do cuidador de estudantes com deficiência, como mediador da Tecnologia Assistiva no contexto escolar. Nesse trabalho, foram utilizados os termos profissional de apoio e cuidador. No percurso da pesquisa foi realizada a entrevista, aplicado o questionário com 46 cuidadores, e feita a observação participante. Os resultados apontaram para a necessidade de uma maior articulação entre os cuidadores, profissional do AEE e professores da sala de aula regular, na perspectiva de desenvolver um trabalho colaborativo entre eles, pois de acordo com as autoras, o que ocorre são ações isoladas na escola.

Com relação a Tecnologia Assistiva, os cuidadores a veem como um serviço, que não acontece apenas na sala de aula regular ou no atendimento feito pelo professor do AEE, mas em todos os outros momentos de vivência dos(as) alunos(as), ressaltando ainda mais a sua importância no processo comunicativo, que poderia ser melhor potencializado através do trabalho colaborativo. É indicado também a necessidade de investimentos na formação e no

aperfeiçoamento profissional dos cuidadores.

Para fins de compreender sobre as demandas que geram a solicitação e contratação dos profissionais de apoio escolar, Mendes e Lopes (2021) pretenderam em seu artigo descrever e analisar os motivos que causam as solicitações por esses profissionais em escolas da rede pública de cinco municípios, situados em dois Estados Brasileiros, são eles: Bahia e São Paulo, sendo três municípios no primeiro Estado e dois municípios no segundo Estado. No estudo foi utilizado o método multicase onde participaram da pesquisa 30 profissionais de apoio à inclusão escolar. O estudo indicou que algumas das solicitações se justificam, enquanto outras solicitações acabam por esconder estratégias de exclusão e políticas com baixo custo para a contratação desse profissional. As autoras chamam a atenção ainda, para o fato de que esses pedidos quando são judicializados acabam por contribuir ainda mais para sua manutenção.

Além das questões ligadas ao perfil, a atuação, a formação, e as demandas para solicitação de profissionais de apoio escolar, Mont’Alverne e Leite (2020) procuraram indagar se haveria a necessidade de uma reformulação na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, no que diz respeito a figura desse profissional no processo de inclusão nesses espaços. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Sobre essa indagação, os autores esclareceram que essa lei, embora preveja esse profissional, deveria trazer com mais clareza o perfil necessário para desempenhar essa função, visto que a sua atuação pode vir a comprometer o desenvolvimento das crianças atendidas por eles, público-alvo da educação especial. Desse modo os autores reiteram a necessidade de uma reformulação da Lei Brasileira de Inclusão para que possa deixar claro qual é a formação que esse profissional deve ter para atuar nessa função. Os dados trazidos no artigo fazem parte parcialmente da fundamentação teórica da Tese em construção do autor, pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA, do Paraguai.

Os artigos encontrados nesse portal relacionados a Educação Infantil foram de Costa e Vilaronga (2022) e o de Brandão, Ribeiro e Ruas (2021). O artigo de Costa e Vilaronga (2022) estabeleceu como objetivo identificar os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais de apoio escolar em um município do estado do Pará em instituições de educação infantil. Para isso, foram realizadas entrevistas, tanto individuais, como com grupos focais. A autora aponta a existência de dois grupos de profissionais de apoio escolar, um de mediadores, e o outro de cuidadores, esclarecendo que a existência de ambos, são justificadas em normativa municipal. Relata também o pouco envolvimento desses profissionais com a Educação Infantil, embora atuem nesse contexto.

Compreende-se que o fato de haver dois tipos de profissional de apoio escolar em uma mesma rede de ensino, contribui para demonstrar as diferentes formas e contornos que esse profissional acaba assumindo, tanto na nomenclatura como em sua função, o que ajuda até certo ponto a delinear a confusão gerada sobre o entendimento de quem é esse profissional.

O artigo de Brandão, Ribeiro e Ruas (2021) buscou analisar aspectos da inclusão educacional e social, a partir de estudo feito sobre a relação do AEE e as crianças com necessidades específicas que estudam em escolas de ensino regular. Foi utilizada a entrevista e o questionário com os sujeitos da pesquisa, que são os profissionais de apoio escolar. Os resultados chamam a atenção para alguns pontos que precisam ser melhor geridos, tais como: uma formação mais completa voltada para a área da inclusão aos profissionais da escola, e uma maior participação da família junto a educação de seus filhos(as). Ressalta também a importância desse profissional junto a educação das crianças, e indica que a inclusão deve ser trabalhada de forma multidisciplinar na escola.

A partir do exposto, ao comparar as temáticas que emergiram na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e nesse Portal de Periódicos da CAPES, pôde ser constatado que algumas temáticas que dizem respeito ao profissional de apoio escolar se repetem nas três fontes, mas que também, nesse portal de periódicos surgiram outros temas relacionados a esse profissional, a saber: o profissional de apoio escolar como mediador da Tecnologia Assistiva; a inclusão escolar de crianças com necessidades específicas e sua relação com o profissional de apoio escolar; e o papel dos profissionais de apoio escolar na educação infantil. Fato esse que demonstra o crescimento e a ampliação de estudos e pesquisas relacionados ao profissional de apoio escolar.

Os resultados das pesquisas evidenciaram que há trabalhos que abordam a temática do profissional de apoio escolar de uma maneira ampla, embora tenha se notado, que em sua maioria, estejam principalmente direcionadas ao estudo sobre as legislações e sobre a função desse profissional para auxiliar a inclusão dos alunos com deficiência no espaço escolar. Além disso, outro aspecto importante que pôde ser percebido é que as pesquisas com foco na Educação Infantil demonstraram que o profissional de apoio escolar representa um suporte importante para a inclusão da criança com deficiência, agindo como mediador entre a criança e as relações sociais, mas que se faz necessária a definição clara dos papéis dos profissionais da educação para o desenvolvimento efetivo da criança com deficiência.

Compreende-se a importância de leis e políticas para dar sustentação a um modelo de educação pautado na perspectiva da inclusão de todos sem distinção. Embora o Brasil, tenha

avanzado nesse sentido e elaborado documentos legais, percebe-se ainda a necessidade de um maior direcionamento e esclarecimento sobre a função que deve assumir e desempenhar o profissional de apoio escolar, como por exemplo, a profissionalização e regulamentação desse serviço, assim como, aspectos que possibilitem sua formação para atuar com os alunos com deficiência e TEA de modo a contribuir na formação desses sujeitos.

Nessa direção, sentiu-se também a necessidade de um maior número de pesquisas científicas que abordassem o profissional de apoio escolar junto a Educação Infantil, esse dado se apresentou como um fato preocupante, pois o profissional de apoio escolar não atua apenas no ensino fundamental e médio, mas atua também na Educação Infantil, junto as crianças com deficiência e TEA. Dito isso, pretende-se com a presente pesquisa poder contribuir para uma maior reflexão acerca do profissional de apoio escolar na Educação Infantil.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi submetido para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme é estabelecido na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre princípios e procedimentos de Ética na Pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovado através do parecer de número 5.733.230, conforme consta no documento em anexo.

Em acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, o presente trabalho com vistas a garantir os aspectos éticos da pesquisa e resguardar a identidade e informações referentes aos participantes, disponibilizou para leitura e assinatura, caso concordassem em participar do estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2 Tipo e natureza da pesquisa

No que diz respeito ao percurso metodológico utilizado para as elucidações do presente estudo, optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa, pois essa, leva em consideração as peculiaridades e subjetividades dos sujeitos, assim como, “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001. p. 21-22). Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa preocupa-se com as dinâmicas das relações sociais, em compreendê-las e explicá-las.

Com base nos objetivos a pesquisa caracteriza-se como descritiva. As pesquisas descritivas, junto as pesquisas exploratórias são as mais usuais entre os pesquisadores sociais que direcionam sua atenção para a atuação prática. Assim como, são bastante requisitadas, por instituições educacionais (Gil, 2002. p. 41). As pesquisas descritivas objetivam descrever características de populações e fenômenos, ou estabelecer relações entre variáveis. Podem ser classificados nessa categoria, estudos de campo e levantamentos (Gil, 2002).

Segundo o mesmo autor, os estudos de campo e levantamentos guardam muitas semelhanças e aproximações, mas também, algumas diferenciações. Alguns dos aspectos que demarcam essas distinções consistem em sua profundidade e no seu alcance, enquanto o estudo de campo tem maior profundidade, o levantamento tem maior alcance. Outro ponto importante é que o estudo de campo possibilita maior flexibilidade em seu planejamento, diferente do levantamento (Gil, 2002).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu a partir do estudo de campo, sobre esse tipo de estudo Gil (2002, p. 53), esclareceu que

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografia.

Além do que, o estudo de campo por ser desenvolvido no próprio local que acontecem os fenômenos, tende a apresentar resultados mais fidedignos e dada a aproximação do pesquisador com os participantes oportuniza que eles forneçam informações mais confiáveis ao pesquisador (Gil, 2002).

Desse modo, optou-se pelo estudo de campo, por possibilitar maior profundidade e maior flexibilidade com relação ao seu planejamento, bem como, por oportunizar o acesso a dados que tendem a ser mais fidedignos. Nesse sentido, compreende-se que o estudo de campo melhor se adequa aos objetivos propostos na pesquisa, propiciando seu desenvolvimento junto ao lócus escolhido, que são as instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba.

3.3 Local de pesquisa

O lócus de pesquisa encontra-se em três instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de João Pessoa, no estado da Paraíba, das quais ofertavam o AEE e dispunham do serviço do profissional de apoio escolar para as crianças de até cinco anos de idade com deficiência e necessidades complexas de comunicação que necessitavam do uso da comunicação aumentativa e alternativa.

Para a seleção das instituições, lócus da pesquisa, se contou com informações obtidas junto à Secretaria de Educação do município de João Pessoa, das quais continham o quantitativo de escolas e creches que compunham a rede municipal de ensino, junto a essas informações, estavam atreladas a quantidade de crianças matriculadas nas instituições e que já possuíam laudo, esses dados em sua maioria já discriminavam o laudo.

Para fins de seleção das instituições que fariam parte da pesquisa foram elencados os seguintes critérios: possuir a SRM, dispor do AEE, ter matriculadas crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação (preferencialmente as crianças na faixa-etária de 3

a 5 anos de idade) que necessitavam do uso da comunicação aumentativa e alternativa e estavam sendo assistidas pelo serviço do profissional de apoio escolar.

A rede municipal de ensino de João Pessoa no tocante a Educação Infantil está organizada em instituições de Educação Infantil, constituídas por creche e pré-escola denominadas por Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) e algumas turmas do pré-escolar também funcionavam em escolas de ensino fundamental desse município. Os CREIs atendem desde crianças do berçário a crianças do pré-escolar, contemplando o público de 0 a 3 anos e 11 meses, e de 4 e 5 anos e 11 meses (nessa última faixa-etária quando possui o pré-escolar). Já as escolas de ensino fundamental, atendem prioritariamente os alunos do ensino fundamental e algumas delas possuem também turmas do pré-escolar. Dito isso, no município de João Pessoa a Educação Infantil encontra-se disposta da seguinte maneira:

Art. 4. I - Creches, Centro de Referência em Educação Infantil - CREIs ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos.

§ 1º As Instituições de educação infantil que mantêm atendimento a crianças de zero a três anos em Creches, CREIs ou entidades equivalentes e/ou de quatro a cinco anos em pré-escola terão denominação própria de acordo com as especificidades do atendimento (João Pessoa. Resolução SEC, nº9 de 18/05/2010).

Os dados obtidos junto a Secretaria de Educação do referido município contribuíram para que a pesquisa fosse direcionada as instituições de Educação Infantil que funcionavam nas creches e não nas escolas de Ensino Fundamental que contemplavam o pré-escolar. Ao analisá-los um fato nos chamou a atenção e foi determinante para a escolha. Constatamos que em toda a rede de ensino havia apenas quatro creches que possuíam a SRM, sendo este um dos critérios elencados para a seleção dos locais de pesquisa.

O primeiro contato com essas instituições de Educação Infantil ocorreu por meio de uma visita, onde a pesquisadora foi recebida pela diretora, em cada uma das instituições. Na visita foi apresentada a pesquisa, bem como foi solicitada a informação sobre quantos profissionais de apoio estavam vinculados a essas instituições, ao mesmo tempo, quais deles atuavam junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Informações essas que constavam parcialmente no documento fornecido inicialmente pela Secretaria de Educação do município. Com a confirmação dessas informações junto as instituições de Educação Infantil, os critérios elencados inicialmente para a seleção dos locais de pesquisa foram validados.

Nesse primeiro contato com as quatro instituições de Educação Infantil, uma delas foi descartada da pesquisa, pelo fato da profissional responsável pelo AEE, estar afastada de suas

funções sem previsão de retorno. Critério esse que foi colocado inicialmente como essencial para a triagem e escolha das instituições que fariam parte da investigação, pois não bastava ter em termos legais o AEE, mas que a profissional responsável por esse serviço, nesse caso, a professora do AEE, estivesse presente nesse local no período da pesquisa.

Em comunicação com as diretoras das instituições de Educação Infantil foram identificados ainda os dias e horários que as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação estariam presentes e recebendo os serviços da modalidade de Educação Especial, tanto do professor do AEE como do serviço do profissional de apoio escolar. Em comum acordo foram definidos os dias e horários para a realização das observações, no contexto escolar, focalizando a atuação do profissional de apoio escolar, que é um dos serviços da modalidade da Educação Especial oferecidos.

Desse modo, as informações foram alinhadas, e se chegou as instituições que fizeram parte da pesquisa. No contato relatado, foi apresentada a proposta do projeto onde houve o aceite por parte da direção das instituições de Educação Infantil. A confirmação foi obtida na primeira visita realizada nos espaços onde foi entregue o documento que continha os dados do pesquisador e a descrição da pesquisa, juntamente ao termo de anuência assinado pela Secretaria de Educação do município autorizando que a pesquisa fosse realizada nas referidas instituições. Vale ressaltar ainda que, o projeto de pesquisa já havia tramitado e sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa antes desses passos serem adotados.

Além disso, ao realizar o contato com as instituições de Educação Infantil, todas demonstraram receptividade e interesse em participar da pesquisa. Fator importante em um estudo de campo, pois de acordo com Gil (2002, p. 132), "como os estudos de campo costumam ser prolongados e requerem contatos variados com as mesmas pessoas, a cooperação da comunidade é essencial".

3.3.1 Caracterização do campo de pesquisa

As instituições de Educação Infantil selecionadas para a pesquisa estão localizadas na zona Sul da cidade, com horário de funcionamento definido entre às 7:00 e 17:00 horas, de segunda-feira a sexta-feira, tendo como público as crianças de 0 a 5 anos, do próprio bairro e bairros circunvizinhos.

Na pesquisa, para fins de resguardar a identidade dos envolvidos foram adotados nomes fictícios. Critério também utilizado para as instituições de Educação Infantil, por isso,

preferiu-se indicá-las pelos nomes de Lírio, Margarida e Rosa. Esse padrão foi utilizado ao longo de toda a pesquisa para designar as instituições participantes.

As instituições de Educação Infantil Lírio e Margarida são de grande porte, já a instituição de Educação Infantil Rosa é de pequeno porte. A instituição de Educação Infantil Lírio atendia cerca de 380 bebês e crianças. A instituição de Educação Infantil Margarida atendia por volta de 262 e bebês e crianças, e a instituição de Educação Infantil Lírio atendia 171 bebês e crianças, conforme indica o quadro 4.

Quadro 4 – Instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa e números de bebês e crianças matriculadas

Quantidade de matrículas na Educação Infantil			
	Instituições de Educação Infantil pesquisadas		
Turma(s)	Lírio	Margarida	Rosa
Berçário I	25 bebês	28 bebês	Não possui turmas
Berçário II	A) 30, B) 30, C) 30 bebês	28 bebês	Não possui turmas
Maternal I	A) 27, B) 26, C) 26, D) 27 crianças	A) 25, B) 25 crianças	30 crianças
Maternal II	A) 26, B) 23, C) 25, D) 23, E) 24 crianças	A) 26, B) 28 crianças	A) 26, B) 27 crianças
Pré-escolar I	Não possui turmas	A) 29, B) 28 crianças	A) 29, B) 30, C) 29 crianças
Pré-escolar II	Não possui turmas	A) 26, B) 20 crianças	Não possui turmas

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023). Nota: As expressões A), B), C), e D), correspondem as turmas das instituições pesquisadas.

3.4 Participantes da pesquisa

3.4.1 Critérios de seleção e caracterização dos participantes da pesquisa

Embora o serviço dos profissionais de apoio escolar não seja restrito ao atendimento apenas das crianças de até cinco anos de idade, com deficiência e necessidades complexas de comunicação, optou-se por fazer essa escolha, pois entende-se que essas crianças estão inseridas seja na pré-escola, seja nas creches, mas pouco se fala na literatura de como tem sido seu atendimento a partir da atuação da figura do profissional de apoio escolar. Desse modo, este estudo é voltado para os profissionais de apoio escolar que atuavam especificamente com o público de crianças de até cinco anos de idade com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Esse quantitativo de participantes não correspondia ao seu número total nas unidades pesquisadas, sendo necessário fazer um recorte da amostragem a partir de indicações das diretoras das instituições de Educação Infantil. Compreendeu-se que o tempo necessário para realizar as observações de forma qualitativa, dada suas especificidades, não seria suficiente para contemplar todas as turmas e participantes das três instituições, pois poderia acarretar em uma análise superficial dos fatos, comprometendo as observações, a coleta de dados e consequentemente os resultados da pesquisa.

3.4.1.1 Profissional de Apoio Escolar

Os participantes principais da pesquisa foram os profissionais de apoio escolar que prestavam atendimento as crianças de até cinco anos de idade com deficiência e necessidades complexas de comunicação que necessitavam do uso da comunicação aumentativa e alternativa, das três instituições de Educação Infantil selecionadas para a pesquisa, totalizando oito profissionais de apoio escolar.

Dessa forma, a pesquisa contou com: quatro profissionais de apoio escolar da instituição de Educação Infantil Lírio, dois profissionais de apoio escolar da instituição de Educação Infantil Margarida, e dois profissionais de apoio escolar da instituição de Educação Infantil Rosa. Para fins de resguardar a identidade desses profissionais eles foram nomeados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Com exceção dos profissionais de apoio escolar P4 e P5 que ficavam responsáveis cada um deles por acompanhar duas crianças simultaneamente na mesma turma, cada um dos demais profissionais de apoio escolar ficavam responsáveis por acompanhar uma criança em sua respectiva turma.

Embora o número de profissionais de apoio escolar que prestavam serviço nas três instituições de Educação Infantil fosse maior que o quantitativo de oito, foram selecionados estes, por atenderem aos critérios iniciais elencados para a pesquisa em consonância com seus objetivos. Tais critérios se fizeram importantes e foram determinantes também para a escolha das crianças e das instituições de Educação Infantil que se constituíram como lócus da pesquisa.

3.4.1.2 Crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação

As crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, assim como qualquer outra criança, têm direito à educação e são uma realidade nas creches e pré-escolas. Por esse motivo e em consonância com os objetivos da pesquisa buscou-se observar como elas estavam sendo acompanhadas pelo profissional de apoio escolar, para compreender como vinha ocorrendo seu desenvolvimento no espaço das instituições de Educação Infantil, bem como, verificar quais ações estavam sendo realizadas para atendê-las e contribuírem para o seu processo de comunicação e aprendizagem.

As crianças selecionadas para participarem indiretamente da pesquisa como dito anteriormente são as com deficiência e necessidades complexas de comunicação que necessitavam do uso da comunicação aumentativa e alternativa e que estavam sendo acompanhadas pelos serviços do AEE e pelo profissional de apoio escolar, nas instituições de Educação Infantil.

Ao fazer o levantamento das crianças que participaram indiretamente da pesquisa nas instituições de Educação Infantil selecionadas pôde-se chegar ao quantitativo total de 10 crianças, que assim como o profissional de apoio escolar também fizeram parte deste estudo. Na instituição de Educação Infantil Lírio foram cinco crianças, sendo três em uma turma e duas na outra turma, na instituição de Educação Infantil Margarida foram três crianças, duas em uma turma e uma na outra turma, e na instituição de Educação Infantil Rosa, foram duas crianças, uma em cada turma. Suas idades variaram entre 3 e 5 anos transitando entre o maternal II e o pré-escolar I. Todas elas possuíam o laudo de TEA.

Com relação ao laudo ele não fez parte dos critérios estabelecidos para a seleção das crianças que participaram indiretamente da pesquisa. Essas crianças foram indicadas pelas diretoras das instituições pesquisadas, que ao serem apresentadas a proposta deste trabalho indicaram as turmas com as crianças que apresentavam dificuldades na fala, na faixa etária entre 3 a 5 anos de idade e que estariam sendo acompanhadas pelo profissional de apoio escolar. Entretanto, nesse contexto foi percebido entre a fala de algumas diretoras e professoras das referidas instituições que na rede de ensino pesquisada o laudo era parte importante para que fosse solicitado o serviço do profissional de apoio escolar.

3.5 Técnica de coleta de dados

Tendo em vista que esta pesquisa se propôs a analisar o serviço do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil, para atingir esse objetivo foram selecionadas três técnicas para a coleta dos dados: o questionário, a observação e a entrevista, que serão descritos para melhor compreensão sobre sua aplicabilidade à pesquisa.

3.5.1 Questionário

Com relação a escolha pelo uso do questionário enquanto uma técnica para a coleta dos dados da pesquisa, de acordo com Gil (2008, p. 121) ele pode ser caracterizado como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

As autoras Gerhardt e Silveira (2009, p. 71) definiram o questionário como uma técnica de coleta de dados composta por perguntas organizadas que devem ser respondidas pelo informante sem que haja a presença e influência do pesquisador. A linguagem usada na sua elaboração deve ser direta e simples para facilitar a compreensão das questões por parte do informante.

De acordo com Gil (2008, p. 122) o uso do questionário na pesquisa apresenta os seguintes pontos positivos

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (Gil, 2008. p. 122).

Levando em consideração os elementos supracitados, e para fins de atingir os objetivos da pesquisa, foi feita a escolha por essa técnica. Dessa forma, o questionário serviu para a realização da coleta de dados junto aos profissionais de apoio escolar, mais especificamente para traçar o perfil dos profissionais, em características como, sua formação, faixa etária, sexo, tempo de habilitação no serviço, e experiências profissionais, pois as

respostas a essas questões possibilitam a geração dos dados sobre a população pesquisada (Gil, 2008, p. 121).

Foi elaborada uma primeira versão do questionário e testada com alguns dos participantes, com um pré-teste, que segundo Gil (2008, p. 134) é importante, pois, objetiva conferir precisão e validade aos mesmos. Em seguida, a partir das respostas obtidas foram realizados alguns ajustes nos tópicos e perguntas, para então ser aplicado com os demais participantes da pesquisa.

O questionário final (APÊNDICE A) contém sete perguntas, abertas e fechadas, relacionadas ao perfil desses profissionais das quais abarcavam o sexo, faixa etária, formação acadêmica e atuação profissional. O questionário só foi entregue aos participantes após sua concordância em participar da pesquisa e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), procedimento esse também adotado em relação as observações e entrevista (APÊNDICE C), que só tiveram início após o consentimento e assinatura dos participantes diretos, que foram os profissionais de apoio escolar.

3.5.2 Observação

Para justificar a escolha pelo uso da observação, concorda-se com Gil (2008) onde esclareceu que a observação “constitui elemento fundamental para a pesquisa”, pois a partir dela é possível delinear as etapas de um estudo, tais como: formulação de problemas, construção de hipóteses, definição de variáveis, coleta de dados, dentre outros aspectos.

Na pesquisa foi utilizada a observação para conhecer a rotina e atuação do profissional de apoio escolar, visando compreender como se constituía seu trabalho no tocante ao atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. A observação também serviu para verificar como ocorria a interação do profissional de apoio escolar com os demais profissionais das instituições de Educação Infantil, pelo fato de se compreender que este não atuava sozinho, mas que estava inserido em um determinado lócus com outros sujeitos que o compõe.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 76) a observação “é uma técnica que faz uso dos sentidos para apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar”. Essa técnica faz com que o pesquisador tenha maior aproximação com seu objeto de estudo, além de desempenhar um papel importante para o processo de descoberta (Gerhardt; Silveira, 2009).

As observações em linhas gerais, podem ser classificadas de acordo com os objetivos pretendidos e com relação ao papel que o pesquisador adota em sua aplicação enquanto coleta de dados. Considerando esses fatores, foi adotada nesta pesquisa a observação simples, onde o pesquisador observa de forma espontânea o acontecimento dos fatos e controla os dados colhidos. Essa técnica permite ainda que o pesquisador redefina seus objetivos no decorrer da pesquisa (Gerhardt; Silveira, 2009. p. 76).

Nessa direção Gil (2008, p. 101), definiu as observações simples como aquelas que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que se dispõe a estudar, procedendo com a observação de forma espontânea. O mesmo autor, apontou algumas das vantagens do uso dessa técnica, e esclareceu sobre seu caráter científico, que extrapola uma simples constatação dos fatos.

O período de observações nas instituições pesquisadas foi de um semestre letivo, correspondendo aos meses de fevereiro a junho de 2023. Foram realizadas dez observações em cada uma das instituições, perfazendo um total de 40 horas em cada uma delas. Esse quantitativo de observações fora subdividido para cada turma observada, sendo cinco observações em cada uma das turmas, das quais estavam os profissionais de apoio escolar e as crianças com deficiências e necessidades complexas de comunicação. As observações fizeram parte das 15 visitas realizadas em cada instituição. É importante esclarecer que essas visitas foram organizadas de modo a contemplar as observações, a aplicação do questionário e as entrevistas.

As visitas aconteceram uma vez por semana em cada uma das instituições, compreendendo o horário da manhã (7:00 às 11:00) ou da tarde (13:00 às 17:00), que variaram de acordo com o que era combinado de forma antecipada entre a pesquisadora e os responsáveis pela direção das instituições. Alguns dias de visita precisaram ser reagendados para se adaptar ao calendário letivo, devido a alguns feriados.

Durante as visitas foram feitas observações sobre o profissional de apoio escolar em aspectos relacionados a sua atuação, no desenvolver da rotina das crianças em diferentes espaços, tais como: no refeitório, no parquinho (ou espaços abertos com brinquedos, similares ao parquinho), SRM, sala de vídeo (quando dispunham), dentre outros espaços e momentos da rotina, não restringindo as observações apenas a sala de referência das turmas. Todas as visitas foram registradas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 – Registros dos dias de visita nas Instituições de Educação Infantil para a realização das Observações, aplicação do Questionário e Entrevista.

Visitas	Instituições de Educação Infantil visitadas		
	Lírio	Margarida	Rosa
Observações			
1 ^a	14/02/2023	15/02/2023	16/02/2023
2 ^a	01/03/2023	02/03/2023	03/03/2023
3 ^a	08/03/2023	09/03/2023	10/03/2023
4 ^a	15/03/2023	16/03/2023	17/03/2023
5 ^a	22/03/2023	23/03/2023	24/03/2023
6 ^a	29/03/2023	30/03/2023	31/03/2023
7 ^a	12/04/2023	13/04/2023	14/04/2023
8 ^a	18/04/2023	19/04/2023	20/04/2023
9 ^a	26/04/2023	27/04/2023	28/04/2023
10 ^a	03/05/2023	04/05/2023	05/05/2023
Aplicação do Questionário			
11 ^a	08/05/2023	10/05/2023	12/05/2023
12 ^a	16/05/2023	18/05/2023	02/06/2023
Entrevistas			
13 ^a	11/09/2023	15/09/2023	21/09/2023
14 ^a	12/09/2023	18/09/2023	22/09/2023
15 ^a	13/09/2023	19/09/2023	25/09/2023
<p>Observação: Carga horária total de visitas em cada Instituição 60 horas. Sendo 40 horas de observações, 08 horas de aplicação do questionário e 12 horas para realização das entrevistas.</p>			

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

Os registros das observações foram feitos por meio de diário de campo durante a observação e imediatamente após a observação para completar as informações que possam não ter sido registradas. No diário de campo foram registradas as observações e informações que eram colhidas em cada visita, além de comentários do pesquisador.

O diário de campo consiste em um instrumento de anotações utilizado pelo pesquisador no qual podem ser anotadas as observações de “[...] fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos” (Falkembach, 1987 apud Gerhardt; Silveira, 2009. p. 78).

3.5.3 Entrevista

Optou-se ainda por utilizar enquanto técnica de coleta de dados junto aos profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa a entrevista, com o objetivo de complementar as

informações que possam não ter sido obtidas através da aplicação do questionário e das observações realizadas. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) a entrevista é uma técnica alternativa que possibilita a coleta de dados de temas que não tenham ainda sido documentados.

A esse respeito Gil (2008) definiu a entrevista como uma técnica em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado formulando perguntas, para obter dados que interessam a sua investigação. Segundo o mesmo autor (Gil, 2008, p. 109) a entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Gerhardt e Silveira (2009) classificaram os tipos de entrevista em: estruturada, semiestruturada, não-estruturada, orientada, em grupo, e informal. Foi feita a opção por utilizar neste trabalho a entrevista semiestruturada. Nesse tipo de pesquisa “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos sobre o tema principal” (Gerhardt; Silveira, 2009. p. 74).

Antes da aplicação das entrevistas foi elaborado um roteiro com 18 (dezoito) questões que foram organizadas em quatro tópicos contendo diferentes aspectos a serem abordados durante a conversa, conforme consta no (APÊNDICE C). Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 74) o roteiro é “uma lista dos tópicos que o entrevistador deve seguir durante a entrevista. Isso permite uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando variedade de respostas ou até mesmo outras questões”. Já Manzini (2003) esclareceu que a organização do roteiro em blocos temáticos objetiva dentre outras coisas a sua organização em eixos analíticos, que por sua vez contribuem para a categorização dos dados.

Assim como ocorreu com o questionário realizamos também um pré-teste com alguns dos participantes, para que fossem percebidos pontos que talvez necessitassem de ajustes. Realizadas as devidas adaptações a entrevista foi então aplicada junto aos profissionais de apoio escolar.

As entrevistas foram gravadas com a ajuda de um aparelho celular e depois transcritas na íntegra. Antes de iniciar a aplicação das entrevistas que ocorreu em duas visitas foi feita uma visita anterior para conversar e combinar com os profissionais de apoio escolar e os professores da sala de referência os dias e horários para a aplicação das entrevistas. A aplicação das entrevistas foi a última etapa da coleta de dados e das visitas realizadas nas instituições de Educação Infantil. A duração de cada entrevista segue disposta no quadro abaixo.

Quadro 6 – Tempo de duração das entrevistas com os Profissionais de Apoio Escolar

Entrevistas	
Profissional de Apoio Escolar	Tempo de duração
P1	10min 42s
P2	11min 24s
P3	16min 37s
P4	15min 21s
P5	09min 51s
P6	10min 23s
P7	13min 02s
P8	09min 15s

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

Em complemento aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas para a coleta de dados na pesquisa já descritos, também foram feitos registros por meio de fotografias com o uso de um aparelho celular a fim de obter dados para atingir o objetivo da pesquisa, resguardando a identidade dos profissionais de apoio escolar, das crianças e dos demais profissionais que pudessem estar presentes nas instituições durante os registros. Esses procedimentos só foram colocados em prática a partir da autorização da Secretaria de Educação do município pesquisado, das instituições de ensino participantes da pesquisa e dos participantes.

3.6 Procedimento de análise de dados

O material coletado a partir do questionário, das entrevistas e observações, essa última por meio do diário de campo, serviram de base para geração de dados na pesquisa. Após a coleta dos dados estes foram analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), que correspondem a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. De acordo com a autora, a análise de conteúdo, consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977. p. 42).

Inicialmente foi realizada uma primeira leitura de todos os registros para realizar a pré-análise. Depois, feita a aproximação ao material para conhecê-lo e demarcar o que seria

analisado. Em seguida, foi realizada a exploração do material para a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos. Por último, foi feito o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, com base no referencial teórico elaborado (Bardin, 2016).

Segundo Bardin (2016) a pré-análise é a fase onde o pesquisador organiza os materiais. Nessa fase é feita a escolha dos documentos, são elaboradas hipóteses e formulados indicadores que servirão de base para a interpretação final. Essa fase é caracterizada inicialmente por uma “leitura flutuante”, termo utilizado pela autora, onde o pesquisador se debruça sobre os dados. Nesse tipo de investigação utiliza-se os dados obtidos com uso do questionário e das observações registradas no diário de campo.

Na fase seguinte, de exploração do material, foi realizada a leitura e releitura de forma densa e atenciosa sobre os dados coletados, para então prosseguir com a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos. Esse processo resultou na composição de categorias temáticas.

As autoras Silva e Fossá (2015, p. 4) sobre essa fase, esclareceram que ocorrem a “construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas”.

A última fase, consistiu no tratamento dos resultados, na inferência e na interpretação, resultantes dos dados obtidos por meio do questionário, da entrevista e das observações. A análise dos dados tornou evidente aspectos semelhantes e diferentes entre as categorias existentes nas análises (Silva; Fossá, 2015). Neste estudo, a análise de conteúdo foi uma importante ferramenta para compreender como vinha se constituindo o trabalho do profissional de apoio escolar no atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação nas instituições de Educação Infantil pesquisadas.

Para fins de cumprir com os objetivos propostos na pesquisa e com base nos dados obtidos foram estabelecidas duas categorias de análise, que foram: Perfil dos Profissionais de Apoio Escolar, e Atuação dos profissionais de apoio escolar na rotina das instituições de Educação Infantil, ambas foram organizadas em subcategorias que estão dispostas abaixo.

A primeira categoria de análise intitulada como **Perfil dos Profissionais de Apoio Escolar**, foi composta por três subcategorias, a saber: Idade e sexo dos Profissionais de Apoio Escolar; Formação, experiências profissionais e escolha pela profissão; Tempo de atuação e inserção na profissão.

A segunda categoria de análise intitulada como **Atuação dos profissionais de apoio**

escolar na rotina das instituições de Educação Infantil, foi organizada em seis subcategorias: Momento da Alimentação; Momento de Descanso; Atividades de Higiene Pessoal; Atividades dirigidas e Atividades livres; Comunicação; Articulações de ações entre o Profissional de Apoio Escolar e os profissionais das instituições pesquisadas.

Diante do exposto, tais categorias e subcategorias serão abordadas e tratadas no próximo capítulo de resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil dos Profissionais de Apoio Escolar

Na presente categoria se pretendeu apresentar e discutir sobre alguns aspectos ligados ao perfil dos profissionais de apoio escolar sujeitos desta pesquisa. Para tanto foram utilizados os dados coletados por meio do questionário e das entrevistas realizadas com esses profissionais, durante as visitas realizadas nas instituições de Educação Infantil lócus desta pesquisa. Esses dados foram apresentados e discutidos com base na literatura que versa sobre os profissionais de apoio escolar, assim como no edital no qual foram selecionados para essa função e leis que serviram de respaldo para a elaboração desse edital. A apresentação e discussão dos dados foi organizada em subcategorias, a saber: Idade e sexo dos Profissionais de Apoio Escolar; Formação, experiências profissionais e escolha pela profissão; Tempo de atuação e inserção na profissão, que foram tratadas nessa ordem.

4.1.1 Idade e sexo dos Profissionais de Apoio Escolar

Buscou-se a partir do presente tópico apresentar dados sobre a idade e o sexo dos profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa, bem como, trazer discussões sobre esse último aspecto. O quadro a seguir apresenta os dados que foram coletados junto aos profissionais de apoio escolar e dizem respeito a esses dois aspectos.

Quadro 7 - Idade e sexo dos Profissionais de Apoio Escolar

Profissional de Apoio Escolar	Instituição	Sexo	Idade
P1	Lírio	F	Entre 22 e 25 anos
P2	Lírio	F	Entre 36 e 39 anos
P3	Lírio	F	Acima de 60 anos
P4	Lírio	F	Entre 32 e 35 anos
P5	Violeta	F	Entre 28 e 31 anos
P6	Violeta	F	Entre 22 e 25 anos
P7	Margarida	F	Entre 52 e 55 anos
P8	Margarida	F	Entre 36 e 39 anos

Fonte: Produção da autora (2024).

A partir do quadro exposto, evidenciou-se que as profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa foram todas do sexo feminino, duas delas com idade entre 22 e 25 anos, outras duas com idade entre 36 e 39 anos, e uma de cada, com idade entre 28 e 31 anos, 32 e 35 anos, 52 e 55 anos, e acima de 60 anos. Essa diversidade entre as faixas etárias se mostrou também presente em suas trajetórias de formação e nas experiências na área de atuação profissional, que serão tratadas mais adiante.

Com relação ao fato das profissionais de apoio escolar sujeitos desta pesquisa serem todas do sexo feminino, esse dado foi localizado em outros trabalhos acadêmicos que dizem respeito ao profissional de apoio escolar, característica essa que representou a totalidade ou a maioria desses profissionais.

Na dissertação de Xavier (2019) intitulada como “Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife” a autora ao realizar um levantamento prévio dos profissionais de apoio escolar em duas escolas da rede pública do município de Recife, campo de sua pesquisa, constatou que, em uma das escolas haviam nove profissionais de apoio escolar dos quais quatro eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Na outra escola, do total de 17 profissionais de apoio escolar, seis eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, o que indica o sexo feminino como maioria entre as profissionais de apoio escolar.

No que diz respeito a essa questão, em sua dissertação sobre o “Perfil e atuação dos profissionais de apoio escolar”, Lopes (2018) também comprovou que as profissionais de apoio escolar participantes de sua pesquisa foram todas do sexo feminino. A autora esclareceu ainda que esse fator poderia estar relacionado a função do cuidar, pois estaria envolvido em uma das questões do cargo e seria geralmente associado ao gênero e estereótipo feminino (Lopes, 2018. p. 65).

Essa questão evidenciada por Lopes (2018) em sua dissertação e reiterada nesta pesquisa fez com que se buscasse entender a partir de trabalhos acadêmicos voltados para a Educação Infantil, um dos eixos norteadores desta pesquisa, a presença feminina nas instituições de Educação Infantil. Afinal os sujeitos principais desta pesquisa foram os profissionais de apoio escolar que atuavam nesse segmento, melhor dizendo, as profissionais de apoio escolar.

Antes de prosseguir com as discussões é importante esclarecer que não se pretende aprofundar os debates sobre questões de gênero neste trabalho, pois o foco da pesquisa é outro, todavia, considera-se entre outras, que essa questão foi um dos achados deste estudo, e assim sendo, não poderia ser ignorado, uma vez que um de seus objetivos consistiu em traçar

o perfil dos profissionais de apoio escolar participantes da pesquisa. Além disso, as falas das profissionais de apoio escolar remetiam a esse aspecto.

Prosseguindo com as discussões não foi localizada nenhuma pesquisa que tratasse sobre os profissionais de apoio escolar da Educação Infantil e sua relação de gênero. Pelo fato desse profissional lidar diretamente com crianças pequenas, buscaram-se subsídios na literatura sobre a Educação Infantil para compreender em parte essa questão.

A busca pelos trabalhos mostrou como resultado a preponderância de profissionais do sexo feminino em detrimento de profissionais do sexo masculino atuando na área de Educação Infantil, o que serviu para uma melhor compreensão sobre a questão. Foram localizados vários trabalhos sobre esse tema dos quais foram destacados os estudos de Rocha e Batista (2017) e de Cerisara (1996) por estarem mais próximas das discussões pretendidas. Embora os estudos localizados estivessem direcionados prioritariamente as professoras, em alguns deles verificamos a alusão a profissional auxiliar de sala ou monitora. Sendo assim, pôde-se fazer uma relação também com a profissional de apoio escolar, uma vez que ela em seu cotidiano trabalha com essas outras profissionais na sala de referência e lida com crianças pequenas.

Rocha e Batista (2017) ao se referirem as profissionais que atuavam na Educação Infantil, mais especificamente as professoras, afirmaram que esse segmento profissional necessita de melhores definições sobre as funções nas instituições educativas demandando maior conhecimento sobre suas origens e percurso histórico. Segundo as autoras a variação nas funções profissionais relacionadas as ações educativas nas creches e pré-escolas “(...) assim como certa indefinição das categorias profissionais atuantes neste nível educacional, derivam das origens e trajetórias distintas destas instituições e de suas reconfigurações, também advindas da integração ao sistema educativo” (Rocha; Batista, 2017. p. 96).

Concorda-se com as autoras ao chamarem atenção para a necessidade de uma maior compreensão sobre as origens e percurso histórico do qual foram sendo constituídas as funções desempenhadas nas instituições de Educação Infantil. Além disso deve-se considerar que a educação foi sendo forjada historicamente no Brasil com e pela presença feminina, tanto como bandeira de luta e reivindicações por parte das mulheres como com sua presença exercendo a função profissional, em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, dentre elas na Educação Infantil.

No contexto da Educação Infantil as professoras vivem em contato direto com crianças e imersas em um universo prioritariamente feminino, onde nesse cenário “as dimensões da maternagem, tanto quanto as do trabalho doméstico, revelam-se indissociáveis das dimensões

constitutivas da docência” (Rocha; Batista, 2017. p. 99). A partir da colocação das autoras, retiradas as especificidades constitutivas da profissão docente, o que diz respeito a maternagem e o trabalho doméstico relacionado à figura feminina compreende-se que esses dois aspectos podem ser estendidos as profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa, fato esse que será melhor explicado a seguir.

Como já foi dito as profissionais de apoio escolar desta pesquisa foram todas do sexo feminino, o que reforçou a ideia da presença feminina na educação e mais especificamente nas instituições de Educação Infantil. Além disso, a fala de algumas dessas profissionais, tanto para justificar a escolha pela profissão como ao tratar sobre a formação para atuar na função direcionavam-se a esse aspecto, ora por ser mulher, ora por ser também mãe, como pode ser verificado nos relatos abaixo:

Não tive outra experiência de trabalho na carteira, mas desde pequena tomava conta de meus irmãos menores e quando fiquei adulta tive um filho, então já tomei e tomo conta de crianças, isso pra mim não é novidade (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P6).

Em casa quando minha mãe ia trabalhar eu ficava tomando conta de minha irmã menor e da casa, acabei acostumando a cuidar de criança desde cedo, então pensei que aqui no trabalho não teria dificuldade por que é pra cuidar de criança também (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P5).

Então se você já foi mãe, ou tia, ou filha, você sabe como dar um banho em uma criança, como trocar uma fralda né não... quando tá com assadura colocar a pomadinha como eu faço, tenho o maior cuidado e zelo pelos meus né. A gente sabe quando a criança tem que tomar um banho, lavar o cabelo, botar perfume, eu mesmo já vim formada nesse sentido que já sou mãe de duas, eu amo cuidar (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P3).

Os relatos das profissionais de apoio escolar expressos acima remetem ao entendimento que algumas delas se sentiam aptas ou que esse seria um pré-requisito para exercerem essa função, pois o fato de serem mulheres e/ou mães já lhes teriam preparado para cuidar de crianças. O que não é de toda errada essa compreensão visto que se constituem enquanto conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências ao longo da vida, entretanto, tal entendimento relaciona-se a outras questões e reflexões tratadas mais adiante.

Nessa direção, a autora Cerisara (1996) em sua tese “Construção da identidade dos profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional” buscou compreender como a prática das profissionais que atuavam em creches e pré-escolas mais especificamente, a professora e a auxiliar de sala, eram influenciadas pelas práticas femininas domésticas. A autora defendeu que as práticas femininas domésticas em si não eram prejudiciais as práticas profissionais da professora ou da auxiliar de sala.

A partir das falas anteriormente tratadas das profissionais de apoio escolar e da colocação da autora supracitada compreende-se que ambas são coerentes, pois levam em consideração os diferentes papéis desempenhados por mulheres, tanto no âmbito de sua atuação no espaço do lar, como em âmbito de sua atuação profissional nos espaços das instituições de Educação Infantil, pois as diferentes experiências constituem as profissionais.

Contudo chama-se atenção para o fato de que as práticas domésticas dessas profissionais ao serem transpostas para sua prática profissional podem se tornar prejudiciais caso elas não tenham clareza e consciência sobre essa transposição e acabem apenas reproduzindo suas ações do espaço doméstico para seu espaço profissional nas instituições de Educação Infantil.

Além disso, defende-se que as instituições de Educação Infantil devem também ser ocupadas por profissionais do sexo masculino, pois mesmo que por algum motivo não tenham tido essa experiência com o cuidado de crianças pequenas eles podem buscar formação para atuar nessas instituições. É importante salientar ainda que a visão defendida neste trabalho embora leve em consideração as experiências tipicamente femininas, dentre elas, o cuidado com o lar e com as crianças no espaço privado, ao se tratarem de espaços públicos e com finalidades educativas, como são as instituições de Educação Infantil, é importante que os profissionais que estão inseridos nela tenham formação para atuar nesses espaços e isso independe do seu sexo.

4.1.2 Formação, experiências profissionais e escolha pela profissão

No presente tópico buscou-se apresentar a formação acadêmica das profissionais de apoio escolar desta pesquisa e suas experiências profissionais anteriores a atual função, em seguida, se tratou sobre a sua escolha pela profissão. Desse modo, segue abaixo o quadro 8 com as informações contendo suas experiências profissionais e formação acadêmica.

Quadro 8 - Outras experiências profissionais e formação dos Profissionais de Apoio Escolar

Profissional de Apoio Escolar	Formação			Experiências profissionais	
	Inicial	Conclusão	Continuada	Outras experiências profissionais	Duração
P1	Curso Superior de Enfermagem	2022	Especialização em Urgência e Emergência	Atendente de Telemarketing	1 ano (2022)

P2	Curso Superior de Pedagogia; Curso Superior de Educação física (licenciatura)	2022 2019	Psicomotricidade e Applied Behavior Analysis (ABA)	Professora de Educação física; Professora polivalente	3 anos em ambos (2019 – 2022)
P3	Ensino médio completo com técnico de contabilidade Cuidadora de idosos (incompleto)	Por volta de 1970	Não	Técnica em contabilidade durante 15 anos; Secretária particular durante 5 anos	Não soube informar o período em ambas funções
P4	Curso Superior de Pedagogia (incompleto) Curso técnico em enfermagem (completo)	Parou em 2014 Concluído em 2019	Especialização na área de saúde em cuidados com pacientes na Unidade de Terapia Intensiva (UTI)	Cuidadora na área de saúde em uma clínica particular; Cuidadora de idosos em suas casas; Reforço escolar em sua residência; Auxiliar de sala de aula	6 meses (2019); 3 anos (2015 - 2018); 2 anos (2011-2013) 1 ano (2013-2014)
P5	Ensino médio completo	2011	Não	Auxiliar de sala de aula em Escola do município de João Pessoa	2 anos
P6	Ensino médio completo	2018	Não	Não	---
P7	Ensino médio completo com magistério; Curso Superior de Pedagogia	1991 2021	Não	Professora polivalente; Vendedora	5 anos (1991 - 1996); 23 anos (1997-2020)
P8	Curso Superior de Psicopedagogia	2022	Não	Não	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024).

A partir da análise do quadro exposto no tocante à formação inicial e continuada das profissionais de apoio escolar desta pesquisa observamos que das oito profissionais, duas delas possuíam apenas o ensino médio completo; outras duas possuíam, além do ensino médio completo, formação em nível técnico, uma como técnico em enfermagem (essa profissional havia iniciado o curso de pedagogia, mas não concluiu) e a outra como técnico em contabilidade (essa possuía também o curso de cuidador de idosos, em nível médio); as outras quatro profissionais possuíam ensino superior completo, uma em psicopedagogia, uma em enfermagem, e duas em pedagogia (dessas duas uma já tinha formação no curso de magistério e a outra já tinha formação no curso superior de licenciatura em Educação Física).

Das oito profissionais de apoio escolar, cinco não possuíam curso de formação continuada. As outras três possuíam formação continuada, uma na área de Educação, em Psicomotricidade e *Applied Behavior Analysis* (ABA), e duas na área de saúde, uma no curso de Especialização em Urgência e Emergência e a outra no curso de Especialização de cuidados com pacientes na Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Esses dados evidenciaram os diferentes tipos de formações acadêmicas das profissionais de apoio escolar desta pesquisa.

Com relação a outras experiências profissionais antes de ingressarem na função de profissional de apoio escolar nas instituições pesquisadas, foram as seguintes: atendente de telemarketing, técnica em contabilidade, secretária particular, vendedora, cuidadora na área de saúde em uma clínica particular, cuidadora de idosos em suas casas, professora de reforço escolar, auxiliar de sala de aula, professora polivalente e professora de educação física.

Esses dados demonstraram por um lado, uma grande variação de atuação em diferentes profissões e por outro lado, certa aproximação de algumas dessas profissionais com a área de Educação, pois das oito profissionais de apoio escolar, quatro delas já possuíam alguma experiência profissional nessa área, seja como auxiliar de sala de aula, professora em sala de aula, ou como professora de reforço escolar em sua residência.

Apesar dos diferentes tipos de formação acadêmica das profissionais de apoio escolar, percebemos essa aproximação com a área de Educação. Das oito profissionais, duas tinham formação completa em pedagogia, uma formação incompleta nesse curso, e outra tinha formação em psicopedagogia, ou seja, das oito profissionais apenas três delas não tinham formação nem experiência profissional na área de Educação. As demais quando não tinham esses dois elementos (formação e experiência) na área de Educação, tinham pelo menos um.

Os dados que foram apresentados em relação as outras experiências profissionais e a formação acadêmica dessas profissionais podem ajudar em parte na compreensão sobre sua

escolha pela profissão, que será abordada a seguir, uma vez que atrelado a outras questões puderam gerar influência sobre essa escolha.

Ao tratar sobre os motivos que levaram a escolha pela função de profissional de apoio escolar nos relatos das entrevistadas apareceram diferentes respostas sobre o assunto. Como dito no tópico anterior, algumas fizeram essa opção por considerar que o fato de ser mulher e em alguns casos mãe, teriam a experiência necessária para cuidar de crianças. Além dessas, outras respostas se fizeram presentes. As falas mais recorrentes diziam respeito à necessidade financeira; seguido pela possibilidade de inserção ou reinserção no mercado de trabalho; por gostarem de trabalhar com crianças; por já terem atuado na educação e terem formação e experiência na área. Apenas uma respondeu que sua motivação por estar desempenhando a função seria para poder atuar com crianças com deficiência. Por sinal ela era formada em psicopedagogia. Seguem abaixo alguns desses relatos:

Eu escolhi essa função, sendo sincera mesmo, foi mais por necessidade. Eu tava fora do mercado de trabalho, precisei largar a minha profissão anterior que é a enfermagem por conta de problemas pessoais, por motivo de força maior e como eu já tinha atuado na área de educação eu pensei por que não? Vamos tentar! Então esse foi o meu objetivo principal (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P4).

Na verdade, eu não escolhi, foi a necessidade. Depois da pandemia eu fiquei desempregada, aí surgiu esse processo seletivo. Eu já tinha trabalhado com crianças, tenho formação, aí fiz esse processo, passei e tô na função. Na verdade, eu gosto demais de criança (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

Eu escolhi essa função por que o cuidar é importante, e quando se refere o público-alvo especial mais ainda, né? Por que são crianças que são super amáveis e que aprendemos a amar juntamente com o jeitinho que elas têm (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P5).

Eu escolhi por que gosto muito de criança, sempre gostei de meus sobrinhos. Eu sempre gostei de criança e gosto de dar o melhor de mim, e o melhor que a gente pode dar é o cuidar, quem ama cuida, né? (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P3).

Eu me inscrevi pra trabalhar com essa profissão porque gosto de crianças e de cuidar delas por isso escolhi a profissão de cuidador (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P6).

Por que teve a oportunidade e eu queria a experiência com crianças com dificuldade de aprendizagem (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P8).

Por que quando começou essa questão da pandemia, a escola que eu tava, como não era contratada e o pessoal que tava lá foi dispensado para outras unidades, e, eu fiquei sem unidade nenhuma, e lá agora é creche. Por isso, essa foi a opção que eu tive, e por ter uma criança pequena o horário dele era o horário que eu teria disponível para estar em algum canto. Como professora eu não poderia ainda, por que o professor o horário dele é bem mais extenso, aí eu fui de acordo com o horário

dele, do meu filho pequeno (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P2).

Como pôde ser percebido nos relatos das profissionais de apoio escolar os motivos que as levaram por fazer a escolha pela profissão são bem variados e em algumas falas apresentam mais de um motivo. As falas das profissionais de apoio escolar P4, P7 e P2 atribuem essa escolha à necessidade financeira ou de estarem inseridas no mercado de trabalho, terem formação na área de Educação ou já terem atuado nessa área, e até mesmo para adequar seu horário de trabalho com os cuidados de seu filho pequeno. Além disso, o gostar de lidar com crianças pequenas, seja para cuidar, seja para trabalhar com elas, se fez presente nessas falas, assim como o interesse também pelo cuidado com as crianças com deficiência ou com dificuldade na aprendizagem.

Um ponto que chamou a atenção nas falas das profissionais de apoio escolar P7 e P2 diz respeito ao fato de terem ficado desempregadas depois ou durante a pandemia de COVID-19³. Tal pandemia afetou a sociedade em diferentes aspectos, dentre eles, nas formas e relações de trabalho. Desses relatos se pôde inferir que as respectivas profissionais precisaram se readaptar para não permanecerem desempregadas e isso as teria influenciado a buscar pela função de profissional de apoio escolar. Outro ponto que chamou a atenção e que já havia sido referenciado em outros momentos neste trabalho está relacionado a questão do cuidado com crianças em geral, e em específico aquelas com deficiência e as com dificuldade de aprendizagem, aparecendo também como justificativa para a escolha da função.

Na fala abaixo da profissional de apoio escolar P1 aparece ainda uma outra questão sobre o que a motivou para função:

No caso é quando eu me inscrevi no sistema é pra cuidador social, eu pra falar a verdade não sabia que existia essa questão de ter um cuidador específico pra essas crianças na creche, aí na minha família tem uma pessoa que já trabalha nessa área e ela passou pra mim, aí eu me inscrevi e como eu sou da área da saúde aí já tenho um... assim já queria trabalhar como cuidadora então foi a menina dos olhos até o momento tá sendo (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P1).

³ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

O relato da profissional revela o desconhecimento por parte das pessoas, inclusive dela, sobre de que se trata essa profissão e, conseqüentemente, quais seriam as atribuições desse profissional. A fala dela é importante para se pensar quem de fato é esse profissional e quais são as suas atribuições. Vale ressaltar que Educador Social Voluntário – Cuidador foi o termo utilizado no edital de seleção do qual ela participou para designar o profissional que vem sendo tratado ao longo deste trabalho sob a nomenclatura de profissional de apoio escolar.

Para tentar compreender quem é esse profissional e sua função é preciso buscar informações no edital de seleção para esse cargo, caso trate-se de um processo seletivo como foi o tipo de recrutamento que essa profissional participou para exercer a função, aspecto esse que será abordado no próximo tópico deste trabalho. Além do conhecimento sobre o edital de seleção para essa função no município pesquisado fizemos um levantamento na literatura sobre o profissional de apoio escolar e vimos que há variações na forma como ele é nomeado, assim como, as diferentes funções que ele assume em seu ambiente de trabalho.

Com relação a nomenclatura que o profissional de apoio recebeu em outros trabalhos foram encontradas diversas, a saber: mediadores escolares (Santos, 2020), cuidadores escolares (Queiroz, 2020), acompanhante especializado (Schultz, 2019), monitor (Martins, 2020), profissional de apoio/monitor (Fonseca, 2016), profissional de apoio educacional (Aguillar, 2019), profissional de apoio à inclusão escolar (Bezerra, 2020; Lopes, 2018; Mendes; Lopes, 2021), profissional de apoio escolar (Costa; Vilaronga, 2022; Leite; Mont’Alverne, 2020; Nascimento; Rocha, 2022; Piovezan, 2020), e profissional de apoio (Burchert, 2018, 2020; Brandão; Ribeiro; Ruas 2021; Duarte, 2019; Martins, 2011, 2014; Melo; Queiroz, 2021; Pereira, 2021; Portalette, 2017; Valverde, 2020; Xavier, 2019).

As nomenclaturas com menor recorrência foram de mediadores, cuidadores escolares, acompanhante especializado, monitor, profissional de apoio/monitor e profissional de apoio educacional, já as com maior recorrência foram a de profissional de apoio escolar e a de profissional de apoio. Assim como foi constatada a variedade de nomenclaturas que o profissional de apoio escolar recebeu nos trabalhos acadêmicos também foram diversificadas as formas de contratação de seu serviço, remuneração e atribuições na função. Contudo, não se pretendeu adentrar nessas questões, mas direcionar as discussões para o profissional de apoio escolar desta pesquisa. Para isso serão abordados a seguir o tempo de atuação e a inserção desse profissional na função.

4.1.3 Tempo de atuação e inserção na profissão

O tempo de atuação na função das profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa demonstrou que todas elas haviam sido contratadas a partir de uma seleção simplificada realizada no ano de 2022 através de edital da Secretaria de Educação do município de João Pessoa, divulgado nas redes de comunicação. Abaixo segue o quadro 9 com o tempo de atuação na função das profissionais de apoio escolar desta pesquisa.

Quadro 9 - Tempo de atuação dos Profissionais de Apoio Escolar

Tempo de atuação na função		
Profissional de Apoio Escolar	Na Instituição pesquisada	Em outras Instituições
P1	11 meses	Não
P2	1 ano e 7 meses	6 meses em Escola particular
P3	1 ano e 2 meses	Não
P4	1 ano e 6 meses	Não
P5	1 ano e 3 meses	Não
P6	1 ano e 2 meses	Não
P7	8 meses	Não
P8	9 meses	Não

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024).

A profissional de apoio escolar com o menor tempo na função atuava há oito meses e a com maior tempo na função atuava há um ano e sete meses. Apenas uma das oito profissionais de apoio escolar participantes da pesquisa já havia tido experiência nessa função em outra instituição de ensino, que foi em uma escola particular com duração de seis meses. Para as demais profissionais de apoio escolar essa havia sido a primeira experiência na função, embora como apontado anteriormente algumas delas já tivessem experiência na área de Educação, como auxiliar de sala de aula, professora de sala de aula e professora de reforço escolar em sua residência.

Anterior ao referido edital, a seleção e contratação dos profissionais de apoio escolar ocorria de maneira informal, onde as pessoas que tivessem interesse em pleitear a vaga para a função se dirigiam até a Secretaria de Educação do município em questão e expressava seu interesse entregando o currículo. Caso houvesse a necessidade desse profissional para compor o quadro pessoal seu currículo era analisado e ele era encaminhado para a unidade que

estivesse necessitando do profissional. Além disso, algumas contratações ocorriam através de indicações políticas. Vale salientar que essas explicações foram fornecidas de maneira informal por duas das profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa.

Relatos como esses geram preocupação por não terem aparentemente critérios para a seleção desses profissionais. Entende-se que a formulação de um edital para a seleção desses profissionais foi um avanço por parte da referida rede de ensino, mas isso não quer dizer que um edital em si seja suficiente para garantir um serviço de qualidade por parte do profissional de apoio escolar selecionado, e que os critérios que compõem esse edital sejam os ideais para a função, pois para tanto é preciso fazer uma análise sobre o mesmo, contudo é fato que as formas de contratação anteriores ao edital precisavam ser modificadas.

Como já mencionamos anteriormente as profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa foram selecionadas com base no edital nº 01/2022 – que tratava de um processo seletivo simplificado para preencher vagas para a função de cuidador(a) voluntário(a). No total foram disponibilizadas 400 vagas que faziam parte do Programa Educador Social Voluntário, instituído a partir da Lei municipal nº 14.305, de 23 de novembro de 2021.

A Lei municipal nº 14.305, de 23 de novembro de 2021 é composta por oito artigos que serviram de base para a elaboração do edital de processo seletivo para a função. O artigo 1º dessa lei foi redigido da seguinte forma “fica instituído o Programa Educador Social Voluntário, no âmbito da Secretaria de Municipal de Educação, destinado à contratação de trabalhadores voluntários para exercício de atividades de cuidador e/ou alfabetizador na rede municipal de ensino” (João Pessoa, 2021. p. 1).

Essa mesma lei por sua vez é amparada pela Lei Federal nº 9.608/1998 composta por cinco artigos que versam sobre o serviço voluntário. Em seu artigo 1º definiu o serviço voluntário como “[...] atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa” (Brasil, 1998. p. 1).

Tendo como base as duas leis referenciadas, foi elaborado então o edital para o processo seletivo para a contratação dos profissionais de apoio escolar. Esse edital foi composto pelos seguintes tópicos: disposições preliminares; inscrições; inscrições para pessoas com deficiência; requisitos para a seleção de cuidador(a); seleção e classificação; critérios avaliados na entrevista com o candidato a cuidador; critérios de desempate; vagas; atribuições do cuidador(a) voluntário(a); pagamento das bolsas; e disposições gerais.

O item seleção e classificação indicaram as formas de seleção composta pela validação da inscrição; preenchimento de requisitos (nacionalidade, idade mínima, formação, disponibilidade) e entrevista. Já a classificação de acordo com esse documento deveria levar em consideração a pontuação obtida através da entrevista. Por sua vez a entrevista seria composta por cinco aspectos cada qual com uma pontuação, que por fim seria gerada uma pontuação resultando nos dados referentes a classificação dos candidatos.

Para o preenchimento dos requisitos da seleção o participante deveria ter nacionalidade brasileira ou ser cidadão português, com idade mínima de 18 anos, possuir pelo menos a formação de nível médio completo e ter a disponibilidade de ao menos 20 horas semanais para a função. Com relação a remuneração o valor pago da bolsa era de R\$ 700,00 (setecentos reais) por 20 horas, podendo ser duplicada caso tivesse disponibilidade e interesse por desempenhar mais 20 horas na função. Das oito participantes desta pesquisa apenas uma possuía um contrato de 20 horas. As demais tinham dois contratos de 20 horas cada uma, nessa função. As atribuições do profissional de apoio escolar de acordo com esse edital estão dispostas no quadro 10, a seguir.

Quadro 10: Atribuições dos Profissionais de Apoio Escolar

Atribuições
8.1 Prestar auxílio diretamente ao(à) estudante que possua qualquer deficiência física, intelectual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, assistindo-o(a) quanto aos cuidados básicos de alimentação, higiene, locomoção, recreação e organização das condições do ambiente escolar, para realização das atividades escolares orientadas pelo(a) professor(a);
8.2 Acompanhar e prestar auxílio ao(à) estudante durante as atividades pedagógicas, para que possa realizar as atividades cotidianas e as propostas pelos(as) professores(as) durante as aulas e extraclasse, visando, assim, sua efetiva participação pedagógica na unidade educacional (Escola ou CREI);
8.3 Contribuir com o processo de inclusão escolar dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial, inseridos(as) na Rede Municipal de Ensino.

Fonte: Produção da autora (2024). Nota: Adaptado do Edital nº 01/2022 do Município de João Pessoa.

A partir das informações apresentadas nesse quadro podemos inferir que as atribuições do profissional de apoio escolar para exercer sua função, de acordo com o presente edital, não são apenas as de alimentação, higiene e locomoção, mas também prestar auxílio nas atividades recreativas, pedagógicas e ajudar na organização do ambiente escolar. Com isso, se entende que as atribuições desse profissional devem compreender todos os momentos da rotina do estudante/criança acompanhada por ele, desde sua entrada até a saída da escola/instituição de Educação Infantil.

Com base nas informações apresentadas nesse edital foi possível fazer algumas pontuações sobre o mesmo. A primeira, diz respeito ao tempo de vínculo que segundo o edital

pode ser de um ano podendo vir a ser prorrogado por mais um ano, critério que aponta para a rotatividade desses profissionais nesse serviço. A segunda diz respeito ao tipo de serviço a ser prestado pelo profissional de apoio escolar, que de acordo com esse edital deve ser um serviço voluntário, ou seja, sem nenhum tipo de vínculo empregatício o que desresponsabiliza a prefeitura local com outros custos caso houvesse vínculo empregatício formalizado com esse profissional. Nessa conjuntura a prefeitura não precisaria arcar com despesas como por exemplo, auxílio alimentação, auxílio transporte e o pagamento de salário compatível com a função.

Dito isso, compreende-se que essa forma de vínculo adotada pela prefeitura local contribui para a precarização e desvalorização desse profissional. Por um lado, por não possibilitar sua permanência por mais de dois anos na função, ou seja, caracterizando esse serviço como um serviço além de voluntário, também temporário, sem a possibilidade de continuidade, e por outro lado, pelo tipo e valor da remuneração recebida.

Nesse sentido concorda-se com Lopes (2018) que em seu estudo sobre esse profissional a autora identificou “uma forma contratual frágil e temporária, com alta rotatividade dos profissionais e salários baixos para a função exercida” (Lopes, 2018. p. 145). Além disso, a mesma autora relatou ter identificado nas realidades observadas a precariedade e a desvalorização desse profissional em relação as condições de trabalho ofertadas, o que corrobora com o que foi observado também neste e em outros estudos como o de Xavier (2019) e o de Martins (2011).

Embora Martins (2011) em seu estudo trate de outro tipo de profissional que é o professor de apoio, as questões por ela relatadas no tocante a precariedade e a desvalorização desse profissional se assemelham a dos profissionais de apoio escolar que vem sendo discutido neste estudo. Segundo essa autora, nas redes municipais na qual realizou sua pesquisa “As diferentes formas de contratação, formação inicial, atribuições, nomenclaturas ratificam o complexo processo existente para o provimento do cargo de profissional de apoio [...]” (Martins, 2011. p. 74).

Com base nas informações contidas no edital que foi o instrumento utilizado para a seleção e inserção na função de profissional de apoio escolar e nas colocações já realizadas, reitera-se que haver um edital de seleção para a função de profissional de apoio escolar é importante para dar transparência e organização ao processo seletivo. Porém, ao observar as informações contidas nesse instrumento foi possível perceber elementos que indicam a precarização e desvalorização dessa função por parte da prefeitura local, ao tratar o serviço desse profissional como um serviço voluntário e atribuir a eles baixas remunerações. Com

isso chama-se atenção para que seja revisto esse tipo de contratação como serviço voluntário e os aspectos ligados à sua remuneração e permanência na função, para que haja assim uma maior valorização desses profissionais.

Ao longo dessa categoria de análise foi possível verificar algumas características que fazem parte do perfil dos profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa com relação a idade, sexo, formação, experiências profissionais, escolha pela profissão, tempo de atuação e forma de inserção na função. A partir das informações apresentadas e discutidas evidenciou-se algumas aproximações e distanciamentos com relação ao perfil dessas profissionais.

Em sua maioria os dados apontaram para uma diversidade de características entre as profissionais, principalmente com relação a idade, formação acadêmica e experiências profissionais. Embora nesses dois últimos aspectos foi constatado também algumas aproximações entre essas profissionais, pois foi verificado que algumas delas tinham formação na área de Educação ou já tinham trabalhado nessa área. Dentre os fatores que contribuíram para a escolha da profissão estão a necessidade financeira, a inserção e/ou reinserção no mercado de trabalho e por gostarem de cuidar e/ou trabalhar com crianças. Verificamos que todas as profissionais são do sexo feminino e por isso algumas compreendiam que por serem mães e/ou já terem cuidado de crianças já teriam alguma experiência para a função de profissional de apoio escolar. Para prosseguir nas discussões em relação a esse profissional serão abordados a seguir aspectos ligados à sua atuação.

4.2 Atuação dos Profissionais de Apoio Escolar na rotina das Instituições de Educação Infantil

Na presente categoria buscou-se tratar sobre aspectos ligados a atuação profissional do apoio escolar no atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação junto a rotina das instituições de Educação Infantil nas quais foi desenvolvida esta pesquisa. Para isso, recorreu-se aos dados coletados através das entrevistas e observações realizadas nessas instituições.

Ao levar em consideração que essas instituições tem um modo próprio de organizar os tempos e espaços através de sua rotina, buscou como forma de organização da escrita tratar sobre a atuação do profissional de apoio escolar dentro dos elementos que compunham a rotina das instituições, como: alimentação, descanso, higiene pessoal e as atividades dirigidas e atividades livres. Além desses aspectos foram abordados nessa organização a comunicação, e as articulações entre os profissionais de apoio escolar com outros profissionais das

instituições. Dito isso, iniciou-se apresentando a rotina de um modo geral para depois adentrar em cada um desses elementos.

Os profissionais de apoio escolar em sua carga horária diária de trabalho seguem a rotina de horários e atividades elaborada por suas respectivas instituições de Educação Infantil, que compreende desde a entrada e acolhida das crianças a partir das 7:00 horas da manhã até a saída da instituição e consequentemente a entrega das crianças aos seus responsáveis que começa entre 16:30 às 17:00 horas. Com isso, a sua atuação de forma geral, assim como a dos professores da sala regular e demais funcionários são orientadas com base nessa rotina.

Sobre a rotina Monção (2017, p. 164) explicou que a observação e análise do cotidiano de uma instituição de Educação Infantil “envolve compreender a forma como o tempo da criança e dos adultos é organizado, ou seja, requer conhecer como é a rotina das crianças e adultos em uma instituição que abriga coletivamente crianças pequenas e bebês”.

Segundo Barbosa (2006, p. 40) “a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”. A rotina demarca tempo, sequência, espaço, modos de operar, o trabalho do adulto e da criança. De acordo com Monção (2017, p. 164) a autora “ressalta a importância de compreender a rotina como um dos aspectos que compõem a vida cotidiana, tendo em vista sua complexidade, bem como sua amplitude”.

Neste trabalho não se pretende aprofundar questões sobre a estruturação e implementação da rotina, mas ela será utilizada como base para a organização da escrita sobre a atuação do profissional de apoio escolar no atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação das instituições pesquisadas. Com isso segue abaixo a rotina de cada uma das instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa.

Quadro 11 - Rotina da Instituição de Educação Infantil Rosa (Pré-escolar I)

Rotina da manhã	Horário	Rotina da tarde	Horário
Entrada	7:00	Repouso	12:15
Troca de roupa	7:30	Lanche da tarde	13:30
Café da manhã	8:00	Vivências e Interações	14:00
Escovação de dentes	8:30	Banho e troca de roupa	15:00
Vivências e Interações	8:45	Jantar	16:00
Lanche	9:15	Saída	17:00
Vivências e Interações	9:45	----	----
Banho	10:15	----	----
Almoço	11:00	----	----
Escovação de dentes	12:00	----	----

Fonte: Produção da autora (2024) a partir de dados coletados na instituição pesquisada

Quadro 12 - Rotina da Instituição de Educação Infantil Margarida (Pré-escolar I e II)

Rotina da manhã	Horário	Rotina da tarde	Horário
Tempo de acolher	7:00	Despertar	13:30
Café da manhã	7:30	Lanche da tarde	13:45
Banho de Sol	8:00	Vivência pedagógica	14:15
Vivência pedagógica	8:15	Higienização	15:30
Lanche da manhã	9:00	Jantar	16:00
Vivência pedagógica	9:30	Tempo de saída/ reencontro com a família	17:00
Banho	10:15	----	----
Almoço	11:00	----	----
Higiene bucal	11:30	----	----
Repouso	12:00	----	----

Fonte: Produção da autora (2024) a partir de dados coletados na instituição pesquisada.

Quadro 13 - Rotina da Instituição de Educação Infantil Lírio (Maternal I e II)

Rotina da manhã	Horário	Rotina da tarde	Horário
Acolhida, higiene e troca de roupas	7:00	Lanche	13:30
Café da manhã	7:30	Atividades dirigidas/livre	14:00
Roda de conversa	8:00	Banho	14:15
Atividades dirigidas/livre	8:20	Contação de história	15:00
Lanche	9:00	Jantar	15:30
Banho	9:15	Saída e conversa com os pais	16:00 às 17:00
Almoço	10:30	----	----
Escovação de dentes	11:15	----	----
Repouso	11:30	----	----

Fonte: Produção da autora (2024) a partir de dados coletados na instituição pesquisada.

As rotinas expostas são especificamente das turmas observadas nas instituições, uma vez que, uma só rotina colocaria em choque os horários em atividades no mesmo espaço, como, por exemplo, o horário de ida das crianças ao refeitório, ao parque, da tomada de banho e escovação dos dentes. Na instituição Rosa alguns desses momentos como das refeições no refeitório eram realizados com as duas turmas observadas pois o espaço comportava, mas algumas atividades eram feitas em horários distintos, a exemplo do banho e a escovação de dentes. Na instituição Margarida a rotina disposta é das duas turmas observadas e seguia a mesma dinâmica adotada na instituição Rosa.

Na instituição Lírio havia compatibilidade nos horários das duas turmas pesquisadas, pois a alimentação era realizada sempre na sala da turma não necessitando de alterações. O que modificava era o horário do parquinho com diferença de alguns minutos entre uma turma e outrass. Assim que uma turma deixava o espaço a outra ocupava-o, o mesmo acontecia com relação ao horário do banho e da escovação.

As rotinas nas turmas das instituições pesquisadas eram pouco flexíveis, os profissionais buscavam sempre segui-las sem que houvessem maiores alterações nos horários, uma vez que a depender da mudança poderia ser gerado algum problema com os horários das outras turmas. Assim sendo, as professoras estavam sempre atentas para dar o direcionamento as atividades e momentos propostos para o dia, nos horários de início e término para cada atividade preocupadas em não afetarem os horários das atividades e momentos das outras turmas, fato esse também indicado em seu estudo por Monção (2017).

As rotinas contemplavam diversos aspectos, que iam desde o horário de entrada até o horário de saída das crianças. Encontrava-se organizada em horários específicos para cada momento, esses momentos correspondiam aos cuidados básicos de higiene, alimentação, descanso e a realização de atividades pedagógicas com as crianças, também chamadas de vivências em algumas das instituições. Tendo como base essas rotinas, foram apresentados alguns relatos dos profissionais de apoio escolar e observações da pesquisadora sobre a atuação desses profissionais nos diferentes momentos da rotina diária nas instituições pesquisadas.

Ao iniciar o dia havia a acolhida das crianças por parte da diretora nas respectivas instituições. Após receber as crianças na entrada ela as encaminhava a sua sala de referência, contando com o apoio das profissionais auxiliares de sala. As diretoras ainda conversavam com alguns pais rapidamente, principalmente quando a criança chegava com alguma doença que precisasse ser relatada. Ao chegar na sala a criança era recebida pela professora e a profissional de apoio escolar. Esses profissionais não tinham contato com a família da criança, seja na entrada como na saída dela da instituição. Em geral eram adotados protocolos semelhantes nas três instituições pesquisadas com relação a acolhida na entrada como no horário de saída das crianças.

Além dos protocolos adotados nas três instituições pesquisadas sobre a entrada da criança na instituição, sua acolhida e saída, alguns outros momentos e atividades da rotina também se assemelhavam. Em geral, as rotinas eram compostas pela entrada e acolhida das crianças, seguia-se com a troca de roupas, café da manhã, vivência pedagógica ou atividades dirigidas/livre, lanche da manhã, banho, almoço, higiene, finalizando o horário da manhã com o descanso das crianças. No horário da tarde eram dadas continuidade as atividades que se iniciavam com o despertar das crianças, seguido pelo lanche, depois a vivência pedagógica ou atividades dirigidas/livre, higienização e jantar, findando na saída das crianças e seu reencontro com a família.

Basicamente o que vinha a diferenciar as rotinas das três instituições dizia respeito aos

horários das atividades e/ou momentos, ocorrendo algumas mudanças mais perceptíveis com o horário. A forma como eram organizadas as atividades e/ou momentos eram bastante semelhantes, uma vez que a elaboração dessas rotinas deve seguir os parâmetros da rede de ensino do município de João Pessoa, além dos documentos e normativas nacionais orientadores para a Educação Infantil, como esclareceu o documento Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil, desse município (João Pessoa, 2021).

4.2.1 Momento da Alimentação

A alimentação das crianças durante o tempo que passavam nas instituições era composta pelas refeições do café da manhã, almoço e jantar. Também eram servidos os lanches conforme consta nas rotinas expostas. Nas instituições Margarida e Rosa todas as crianças faziam as refeições no refeitório. Já na Lírio as refeições eram feitas na sala da turma, porque a instituição vinha passando por uma reforma em seu espaço físico e o local antes destinado ao refeitório estava sendo ocupado por quatro salas onde funcionam em cada uma delas a sala de referência da turma, em uma estrutura improvisada. A seguir está disposta uma fotografia do refeitório da instituição Rosa.

FOTOGRAFIA 01 - Refeitório da Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Nos momentos das refeições e lanches das instituições Margarida e Rosa as profissionais de apoio escolar levavam as crianças que acompanhavam para o refeitório para ajudar em sua alimentação. As crianças acompanhadas possuíam certo grau de autonomia

para fazer as refeições, não demandando muita ajuda das profissionais de apoio escolar nesse aspecto. Quando a criança não estava com muito apetite ou por algum outro motivo não achavam atrativas as comidas ofereciam o que a criança tinha levado de casa, se fosse o caso. A esse respeito, a profissional de apoio escolar P7 da instituição Rosa relatou que

Com relação a alimentação ele se alimenta com as próprias mãos, só que o que ele não gosta de comer ele empurra, aí a gente já descarta não insiste porque ele não aceita é só o que ele gosta mesmo (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

As profissionais de apoio escolar da instituição Margarida informaram que a criança que cada uma acompanhava na maioria das vezes conseguiam fazer as refeições sem precisar de muita ajuda delas, segundo a profissional de apoio escolar P6:

Ele tinha mais dificuldade em comer sozinho, ficava mais disperso e rejeitava algumas comidas daqui mas a mãe sempre mandava lanches e frutas pra ele, aí eu dava mas só depois que tentava fazer ele comer o alimento daqui. Com o tempo ele já tá se acostumando mais, eu sempre colocava a comida na boca dele mas agora ele já vai pega a comida sozinho e leva pra boca, eu ajudo mais assim quando tá já no final aí percebo que ele quer deixar a comida aí vou e tento ver se ele quer ainda aí vou aos poucos colocando na boca dele (Diário de campo, 16/03/2023. Anotações da pesquisadora).

Já na instituição Lírio em ambas as turmas observadas, haviam crianças que apresentavam maior dificuldade ao se alimentar. Na turma da profissional de apoio P4, das duas crianças que acompanhava, uma se alimentava com autonomia e comia o que lhe era oferecido na instituição, já a outra criança apresentava algumas restrições alimentares, uma parte de sua alimentação era levada de casa e a outra parte era feita de forma adaptada na instituição, como pode ser verificado no registro seguinte.

A alimentação da criança acompanhada pela profissional de apoio escolar P4 parecia como uma espécie de mingau que era colocado na mamadeira, pois a criança apresentava dificuldade na mastigação e deglutição, como informou a profissional de apoio escolar. (Diário de campo, 08/03/2023. Anotações da pesquisadora).

As profissionais de apoio escolar da instituição Lírio relataram que quando havia alguma criança acompanhada por elas que apresentasse o quadro de intolerância a algum alimento a família passava essa informação a professora do AEE e ela por sua vez repassava as profissionais de apoio escolar. O mesmo acontecia com relação a alergias a algum medicamento ou outros produtos, como por exemplo, de higiene pessoal. Segundo as profissionais de apoio escolar P1, P2 e P3 as refeições ocorriam da seguinte maneira:

As profissionais de apoio escolar sentaram-se ao lado das crianças que acompanham e foram oferecendo a comida com muita paciência, levando até a boca das crianças o alimento, quando percebem que não querem mais elas param e se tiver outro tipo de refeição elas oferecem. Nesse dia o almoço foi feijão, arroz e carne moída, mas também levaram para a sala outros pratos com cuscuz e carne moída, algumas crianças aceitaram bem o primeiro prato já outras rejeitaram, foi quando P1 pegou o segundo prato e ofereceu a criança que acompanha, ela comeu quase tudo (Diário de campo, 01/03/2023. Anotações da pesquisadora).

FOTOGRAFIA 02 – Alimentação da criança acompanhada. Turma Maternal II – A Instituição Lírio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)⁴.

O registro acima foi feito no momento da refeição do almoço que vinha sendo realizado na sala de referência da turma na instituição Lírio. A profissional de apoio escolar P1 prestava auxílio na alimentação da criança que acompanhava. Esse registro chama atenção para o fato da profissional de apoio P1 estar sentada com a criança que acompanha em um lugar mais afastado das outras crianças da turma, o que indica uma não inclusão da criança no momento das refeições. Nos demais dias de observação esse fato se repetia, tanto com essa criança como com as outras crianças acompanhadas pelas profissionais de apoio escolar P2 e P3 da mesma turma.

De todas as turmas observadas das três instituições pesquisadas a atitude de ir para um lugar afastado das outras crianças no momento das refeições foi localizada apenas na turma tratada. Esse fato demonstra a necessidade de uma melhor preparação por parte dos profissionais de apoio escolar e dos demais profissionais dessa turma em lidar com o processo de inclusão das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, visto que não são as pessoas com deficiência que devem se adaptar as condições da sociedade, mas a sociedade e os espaços que a compõem é que devem estar aptos para receber todas as pessoas, inclusive as que possuam alguma deficiência (Sassaki, 1997).

⁴ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

Ainda sobre a alimentação, na pesquisa realizada por Monção (2017) em um Centro de Educação Infantil sobre a rotina, mais especificamente a aspectos ligados a alimentação e o descanso das crianças nesse local, a autora chamou atenção para a necessidade de inserir os momentos de alimentação como temáticas de planejamento e formação de extrema relevância, “pois as ações desencadeadas junto às crianças nesses momentos afetam seu desenvolvimento e promovem aprendizagens relativas às relações humanas” (Monção, 2017. p. 110).

Com base na colocação exposta anteriormente sobre a separação das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação das demais crianças no momento da alimentação e levando-se em consideração o apontamento da autora supracitada, ambos corroboram para o entendimento de que os momentos de alimentação nas instituições de Educação Infantil precisam ser repensados e discutidos para que possam contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Além do que, o momento de alimentação é também um momento de socialização e sendo assim não se pode retirar ou separar a criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação do convívio com as demais. Desse modo, reitera-se que deve ser inserida a alimentação nas temáticas de planejamento e formação para que atitudes como essa não se repitam e que esse seja mais um momento que propicie o desenvolvimento, aprendizagem e socialização de todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

4.2.2 Momento de Descanso

O momento de descanso das crianças ocorria logo após a refeição do almoço. As salas das turmas eram organizadas para esse momento. A professora junto com a auxiliar de sala e os profissionais de apoio escolar colocavam material de etileno vinil acetato (EVA) no chão ou pequenos colchonetes quando dispunham e forravam com edredons ou lençóis, depois iam encaminhando as crianças aos seus locais para descanso. Esse procedimento descrito era padrão nas turmas das três instituições pesquisadas.

FOTOGRAFIA 03 – Momento de descanso. Turma Maternal II – A Instituição Lírio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)⁵.

Após deitarem as crianças, a professora, as profissionais de apoio escolar e a auxiliar de sala ficavam próximas das que demoravam a dormir para que “pegassem no sono mais rápido” e também não atrapalhassem o sono das demais. Nesse sentido eram adotadas algumas estratégias pelas profissionais de apoio escolar para ajudar as crianças descansarem e/ou pegarem no sono, como no exemplo a seguir;

As crianças acompanhadas pela profissional de apoio P4 demonstram dificuldade em pegar no sono, então ela as coloca deitadas próximas uma da outra, se senta ao lado e fica ninando as duas, até que peguem no sono (Diário de campo, 03/05/2023. Anotações da pesquisadora).

As demais profissionais de apoio adotavam esse mesmo procedimento da profissional de apoio escolar P4 com as crianças que acompanhavam e na maioria das vezes funcionava bem. Passados alguns minutos as crianças relaxavam e pegavam no sono, em raras exceções esse procedimento não dava certo, como pode ser percebido no registro abaixo,

A criança acompanhada pela profissional de apoio P3 expressa maior dificuldade para dormir, depois de algum tempo tentando colocá-la para dormir a profissional pega um brinquedo e sem que as outras crianças percebam entrega pra ela, logo a criança começa a brincar deitada e calma no seu canto (Diário de campo, 26/04/2023. Anotações da pesquisadora).

O momento de descanso era uma atividade que envolvia todas as profissionais da sala de referência da turma, até porque algumas crianças apresentavam certa resistência em dormir naquele horário por diversos motivos. O momento intitulado como de descanso das crianças era na verdade o momento de sono delas, onde eram estimuladas e até certo ponto obrigadas a dormir para não incomodar as outras crianças, mesmo sendo conduzido com atenção e

⁵ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

carinho, na maioria das vezes, por parte das profissionais envolvidas podia se perceber essa finalidade. A esse respeito em sua pesquisa Monção (2017, p. 117) constatou que “nesse momento da rotina, tal como nos momentos de alimentação, não eram respeitados os direitos fundamentais das crianças em ter seus ritmos biológicos considerados. Independentemente de ter sono ou não, as crianças deveriam dormir, todas no mesmo horário”, fatos assim se apresentam como falta de respeito as características individuais das crianças.

Sobre o fato em questão, a mesma autora apresentou uma alternativa que seria viável quando as crianças apresentassem alguma dificuldade ou não estivessem com sono. Ela sugeriu em seu estudo a realização de experiências visando integrar as diferentes idades e ofertar o espaço e uma professora para acompanhar as crianças que nesse momento não estivessem dispostas a dormir (Monção, 2017). Essa seria uma boa alternativa, pois levaria em consideração o tempo biológico da criança, uma vez que cada um tem seu ritmo próprio e isso deve ser respeitado. Além do que esse momento assim como outros, poderia ser utilizado para realizar atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, caso não estivessem com vontade de dormir.

O descanso das crianças correspondia também ao tempo para a alimentação e o descanso da professora da sala regular, da profissional auxiliar de sala e das profissionais de apoio escolar. Era combinado entre elas o horário de intervalo, como uma espécie de revezamento para que as crianças não ficassem sozinhas na sala da turma nesse período. A exceção da profissional de apoio escolar P8 que sua carga horária de trabalho era de 20 horas semanais no horário da tarde, as demais profissionais de apoio escolar tinham uma carga horária de 40 horas semanais, o que contemplava o horário da manhã e da tarde, por isso era feita essa combinação entre um expediente e outro correspondente ao horário de descanso das crianças.

Tanto no momento do descanso como nos momentos de alimentação das crianças, havia uma mobilização e participação de todas as funcionárias que compunham a sala de referência, ou seja, a profissional de apoio escolar, a auxiliar de sala e a professora da sala de referência, para auxiliar todas as crianças, embora as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação recebessem maior atenção e cuidado prioritariamente pela profissional de apoio escolar, fato esse que se apresentou de maneira constante em todos os outros momentos que compunham a rotina.

Em outros momentos da rotina diferentes da alimentação e do descanso das crianças a participação da auxiliar de sala, da profissional de apoio e da professora da sala de referência

tomavam outros contornos e mesmo algumas divisões nos papéis a serem desempenhados nos momentos direcionados a higiene pessoal das crianças e nos momentos das atividades dirigidas e atividades livres, que serão tratados a seguir, respectivamente.

4.2.3 Atividades de Higiene Pessoal

As atividades relacionadas a higiene pessoal das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação eram sempre acompanhadas e realizadas pelas profissionais de apoio escolar, na hora do banho, na escovação dos dentes, na lavagem das mãos e na ida ao banheiro para urinar e/ou defecar, além de enxugar as crianças, vestir suas roupas, calçar os sapatos e pentear seus cabelos. A seguir, foram apresentados e discutidos registros de algumas dessas atividades nas instituições pesquisadas, tais como: escovação dos dentes, banho e ida ao banheiro para urinar e/ou defecar.

Escovação dos dentes

No momento de escovação dos dentes assim como em outros momentos da rotina era realizado de forma coletiva com todas as crianças da turma, inclusive as com deficiência e necessidades complexas de comunicação. A profissional auxiliar de sala com a ajuda das profissionais de apoio escolar separavam as escovas dentais que estavam marcadas com o nome das crianças e colocavam a pasta de dente. Enquanto isso, a professora da sala regular formava a fila com as crianças para levá-las ao lavatório. Esse mesmo procedimento era adotado nas três instituições de Educação Infantil pesquisadas, conforme pode ser observado no registro abaixo em uma das instituições.

Na escovação dos dentes as profissionais de apoio escolar P5 e P6 estão ajudando a auxiliar de sala na organização das escovas e a colocar a pasta dental de todas as crianças, em seguida estão indo para o lavatório ao lado das crianças que acompanham para fazer a escovação, as crianças acompanhadas por elas demonstraram um pouco de dificuldade na execução dessa tarefa. (Diário de campo, 19/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Tanto na instituição Margarida a qual se refere o registro acima como nas instituições Lírio e Rosa a atividade de escovação dental demandava mais tempo e atenção, tanto por parte das auxiliares de sala como por parte das profissionais de apoio escolar, pelo fato das crianças de um modo geral levarem mais tempo para realizar essa tarefa. Ao concluírem a escovação com as crianças que acompanhavam as profissionais de apoio escolar quando

possível prestavam ajuda as outras crianças, enquanto isso as auxiliares de sala iam ajudando na escovação dos dentes das demais crianças da turma.

Com base no exposto se pôde inferir que nas instituições pesquisadas a atividade de escovação dental era um momento que demandava um tempo considerável, assim como, a atenção e o apoio a maioria das crianças, não apenas as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Assim sendo, chama-se atenção para a importância da presença de um adulto tanto para auxiliar como para ensinar as crianças a fazerem sua própria escovação dental visando a construção de sua autonomia também no desenvolvimento das mais variadas tarefas.

Nesse sentido é importante ressaltar que em algumas atividades é natural que a criança sinta dificuldade em realizá-la sozinha e venha a necessitar do auxílio de um adulto, independentemente de ter uma deficiência ou não, e as que possuem alguma deficiência isso não significa dizer necessariamente que irão ter dificuldade em realizar atividades, mas caso seja necessário é importante ter a presença próxima de um adulto para dar-lhes os suportes necessários e ensiná-las a executar as atividades.

Banho

Segue abaixo o registro do momento de preparação para o banho na instituição de Educação Infantil Rosa. As crianças haviam retirado de sua bolsa as roupas para usarem após o banho e colocaram em cima de sua mesinha seguindo a orientação da professora. Em seguida aguardavam serem chamadas pela auxiliar de sala e pela profissional de apoio escolar para então receberem o banho.

FOTOGRAFIA 04: Preparação para o banho. Turma Pré I – A Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)⁶.

⁶ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

O banho das demais crianças era atribuído a profissional auxiliar de sala. Já o das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação era realizado por suas respectivas profissionais de apoio escolar, conforme registrado no diário de campo:

Chegou o horário das crianças irem tomar o banho, a auxiliar de sala vai separando as roupas das crianças e em seguida organiza a fila, vai chamando em média cinco crianças por vez, depois que essas retornam para a sala ela chama as outras. Enquanto isso, as profissionais de apoio também vão se organizando para levar as crianças que acompanham para dar banho (Diário de campo, 14/02/2023. Anotações da pesquisadora).

O registro citado foi da instituição Lírio, na turma das profissionais de apoio escolar P1, P2 e P3, mas essa conduta era adotada também na turma da profissional de apoio escolar P4 da mesma instituição e nas turmas das instituições Margarida e Rosa. Outro ponto em comum no momento do banho nas três instituições é que as profissionais de apoio escolar muitas vezes ajudavam a profissional auxiliar de sala com o banho das outras crianças, esse fato pode ser também exemplificado a partir da fala da profissional de apoio escolar P7:

A minha prioridade é a criança que eu acompanho, mas dando tempo eu ajudo também a auxiliar de sala no banho das outras crianças não custa nada né. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

A fala dessa profissional chama atenção para o fato de que ela mesmo direcionando sua atenção para a criança que acompanhava, ainda quando possível, prestava atendimento e ajuda a profissional auxiliar de sala mesmo não fazendo parte das atribuições de sua função. No entanto, durante as observações realizadas percebeu-se que esse aspecto não era fato isolado da atuação dessa profissional, foi observado que se repetia também na atuação das demais profissionais de apoio escolar participantes desta pesquisa.

Com base nas falas apresentadas e nas observações realizadas verificou-se que o momento do banho das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação era uma atribuição exclusiva das profissionais de apoio escolar. Embora todas essas profissionais ajudassem quando possível com o banho das outras crianças, nesse momento, elas não recebiam ajuda nem da auxiliar de sala nem da professora da sala de referência, além do que esse auxílio não ocorria apenas no momento do banho, mas como já foi relatado ocorria também no momento de escovação dos dentes das demais crianças da turma.

Ida ao banheiro

Com relação a ida ao banheiro para fazer as necessidades de urinar ou defecar algumas

das crianças acompanhadas pelos profissionais de apoio escolar faziam uso de fralda descartável. Nesse caso, esses profissionais ficavam atentos se a criança precisava ou não ser trocada e com sua limpeza, como foi observado na instituição Lírio em que todas as crianças acompanhadas pelo profissional de apoio escolar usavam fraldas.

Na instituição Margarida as duas crianças acompanhadas pelas profissionais de apoio escolar P5 e P6 não faziam uso da fralda descartável. Então quando precisam urinar e/ou defecar indicavam algumas vezes aos seus respectivos profissionais de apoio escolar, embora em muitos momentos não avisassem antes. Já em outros momentos as profissionais P5 e P6 informaram que mesmo sem que eles indicassem, elas já conseguiam perceber a partir de algumas atitudes que eles queriam urinar ou defecar acompanhando-os até o banheiro e ajudando posteriormente em sua limpeza, conforme indicou a fala de uma delas,

Eu consigo na maioria das vezes saber quando ele quer ir ao banheiro fazer xixi ou cocô, por que também ele já tem o horário dele, percebo também que quando tá perto de ir fazer as necessidades ele fica meio agitado (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P5).

Um relato parecido foi feito pela profissional de apoio escolar P7 da instituição Rosa. Ela expressou que pelo tempo de convívio com a criança acompanhada entendia que ela estava demonstrando que queria urinar, mas isso não tinha uma constância, raras vezes ela indicava apontando com a mão para a bermuda que queria ir ao banheiro, segundo ela:

Raramente ele pega e indica aí eu tenho que levar pra ver se ele quer fazer as necessidades. Na maioria das vezes ele não avisa. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

A profissional de apoio escolar P7 explicou que a criança que ela acompanhava tinha uma situação mais problemática na ida ao banheiro, pois a criança não indicava nada nesse quesito. Então ela fez a opção por levá-lo algumas vezes durante o dia até o banheiro para ver se ele queria usar ou não, caso contrário ele defecava e urinava na roupa e depois ela lhe limpava e dava banho.

Nessas circunstâncias inferiu-se que nem o tempo de convívio da profissional de apoio escolar P7 com a criança acompanhada nem a comunicação entre elas funcionava a ponto de a profissional de apoio escolar compreender que a criança precisava urinar e/ou defecar. Algumas vezes era possível perceber, outras vezes não. Além disso, a criança não deveria ser retirada várias vezes da sala de referência para ser levada ao banheiro como “tentativas” do adulto a fim de verificar se ela queria usar o banheiro para urinar e/ou defecar. Esse fato

demonstra o despreparado dos adultos mais próximos (profissional de apoio escolar, professora da sala de referência, auxiliar de sala) em lidar com essa criança nesse momento.

Esse ponto sobre a ida ao banheiro das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação para urinar e/ou defecar se mostrou problemático, tanto com relação as crianças que faziam uso da fralda descartável, quanto pelas crianças que não faziam uso dela. Para as crianças que faziam uso da fralda descartável era problemático pois durante todo o período de observação não foi desenvolvido nenhum trabalho relacionado ao desfralde dessas crianças. Já em relação as crianças que não utilizavam a fralda, nem sempre conseguiam indicar que precisavam ir ao banheiro para urinar e/ou defecar e consequentemente o faziam na roupa.

Compreende-se que tanto uma situação como outra poderia ser resolvida a partir de um trabalho de desfralde para o primeiro caso, e no segundo caso ser desenvolvido um trabalho de orientar e ensinar a criança a comunicar-se quando sentisse a necessidade de urinar e/ou defecar. Para isso seria necessário se pensar em como desenvolver esse trabalho por parte da professora da sala de referência, pela profissional de apoio escolar, e se necessário, pela professora do AEE, em diálogo com a família das crianças a fim de que a família contribua também nesses processos visando assim o bem-estar e a construção da autonomia dessas crianças. Faz-se necessário esclarecer que as habilidades comunicativas das crianças em questão devem ser estimuladas e desenvolvidas não apenas com relação a sua ida ao banheiro nas ações de urinar e/ou defecar, mas em diversas situações de sua rotina e de sua vida. A questão da comunicação será tratada mais adiante em um tópico específico.

É relevante registrar ainda que os momentos de alimentação e higiene pessoal por se tratarem de crianças pequenas ocupavam um tempo considerável da rotina. Assim como foi constado por Monção (2017) em sua pesquisa. Nessa direção, Cavalcante (2022) esclareceu sobre a importância de flexibilizar o tempo na rotina, pois como constatou em sua pesquisa algumas das crianças com deficiência observadas necessitavam de um tempo maior para realizar as atividades de alimentação e higiene pessoal.

Sobre esses dois aspectos a BNCC no campo de experiência corpo, gestos e movimentos estabeleceu entre seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que a criança deve adotar progressivamente “hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência” (Brasil, 2018. p. 47). Nesse sentido, o RCNEI indicou que a organização das práticas na Educação Infantil deve propiciar o desenvolvimento de algumas capacidades pelas crianças, dentre elas a de “descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de

cuidado com a própria saúde e bem-estar” (Brasil, 1998. p. 63).

Ambos os documentos evidenciaram a importância do cuidado com o corpo das crianças e sua higiene pessoal, corroborando com o que está posto, reforça-se mais uma vez a necessidade de tais práticas de higiene pessoal e cuidado serem ensinadas a todas as crianças, inclusive as com deficiência e necessidades complexas de comunicação, buscando com isso também a superação de uma visão capacitista da pessoa/criança com deficiência. Essa visão se fundamenta no “[...] binômio deficiência e incapacidade que, em articulação com os padrões hegemônicos de corponormatividade, negam a tais pessoas possibilidades de uma participação social em igualdade de condições com as demais” (Farias; Soares; Dantas, 2021, p. 23).

Ainda foi possível observar outras questões que se fizeram presentes nos momentos de higiene pessoal de todas as crianças, como nas situações de escovação dos dentes, banho e ida ao banheiro para urinar e/ou defecar. Em tais situações observou-se que as profissionais de apoio escolar estavam sempre presentes na execução dessas atividades junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação e as auxiliares de sala com as demais crianças da turma, em contra partida não ocorria a participação das professoras da sala de referência nesses momentos. Reiterando o que já havia sido discutido por Lanter (1999), Campos (1994) e Cerisara (2002) sobre a divisão das tarefas na Educação Infantil, onde as profissionais com maior instrução ficavam com a responsabilidade sobre a educação das crianças e as profissionais com menor instrução lhes eram delegadas as atividades relacionadas aos cuidados. Nesta pesquisa se enquadrariam no primeiro caso as professoras da sala de referência e no segundo caso as auxiliares de sala e as profissionais de apoio escolar.

Embora neste trabalho seja defendida a importância da educação estar vinculada ao cuidado, ou seja, a junção entre educar e cuidar como argumentado por alguns autores como Lanter (1999), Didonet (2001), Nunes; Corsino e Didonet (2011), Monção (2017) e Cavalcante (2022) foi verificada durante as observações desta pesquisa a separação dessas duas funções no que tange a atuação das professoras da sala de referência, das auxiliares de sala e das profissionais de apoio escolar na execução das atividades ligadas a higiene pessoal das crianças sem deficiência e das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Nessa direção Cavalcante (2022), em sua tese intitulada como *Inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil: relações, sentidos e práticas*, chamou atenção para essa questão, apontando que nos momentos de higiene pessoal das crianças com deficiência acompanhadas pelas auxiliares de apoio ao educando, termo esse utilizado pela

autora para nomear a profissional que aqui denominamos de profissional de apoio escolar, a execução de tais atividades ficavam prioritariamente sob a responsabilidade dessa profissional.

Na pesquisa da autora supracitada as auxiliares de apoio ao educando desempenhavam função semelhante à das profissionais de apoio escolar desta pesquisa, contudo as auxiliares de apoio ao educando chegavam a receber nos momentos de higiene pessoal poucas orientações das professoras da sala de referência de como realizar as ações junto as crianças buscando ainda que de forma incipiente fazer a junção entre o cuidar e o educar.

Diferentemente do que foi constatado na pesquisa dessa autora, nesta investigação constatou-se que as atividades ligadas a higiene pessoal das crianças se constituíam como sendo uma atividade exclusiva das profissionais de apoio escolar e das auxiliares de sala não ocorrendo intervenção das professoras da sala de referência nessas atividades, ou seja, essas professoras além de não executarem tais atividades também não orientavam as profissionais de apoio escolar nem as auxiliares de sala em como proceder nesses momentos junto as crianças.

Com isso, evidencia-se a importância e a necessidade de maior articulação entre o cuidar e o educar por parte das professoras da sala de referência, das auxiliares de sala e das profissionais de apoio escolar também nos momentos de higiene pessoal das crianças, de modo a favorecer a efetivação de ações que possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, principalmente daquelas com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Para prosseguir com as discussões serão abordadas a seguir as atividades dirigidas e as atividades livres realizadas nas instituições de Educação Infantil pesquisadas.

4.2.4 Atividades dirigidas e Atividades livres

As instituições de Educação Infantil pesquisadas utilizavam nomenclaturas diferentes para denominar na rotina algumas atividades desenvolvidas com as crianças durante sua permanência nesse local. A instituição Lírio usava o termo atividades dirigidas e livres, que foi adotado neste trabalho para organizar a escrita deste tópico. Na instituição Rosa essas atividades eram nomeadas por vivências e interações e na Margarida por vivências pedagógicas.

Adotado esse critério a organização da escrita deste tópico seguiu a ordem de iniciar com as apresentações e discussões primeiro das atividades dirigidas e posteriormente com a

apresentações e discussões das atividades livres, juntamente com a atuação das profissionais de apoio escolar nessas atividades.

As atividades livres estavam relacionadas a ida ao parquinho da instituição, brincadeiras livres, brincadeiras com massa de modelar, brincadeiras com os brinquedos que havia na sala de referência ou que a criança tinha levado para a instituição. As atividades dirigidas ocorriam através de atividades relacionadas a projetos pedagógicos das instituições, datas comemorativas, exibição de vídeos para as crianças, e contação de histórias, que no quadro de rotina exposto das instituições Lírio e Margarida estão em horário separado das atividades dirigidas/livres, mas que na prática observada faziam também parte desse momento.

As atividades dirigidas foram assim denominadas por receberem uma maior orientação e/ou intencionalidade educativa do que as atividades livres, contudo como será tratado mais adiante, algumas atividades livres a depender principalmente do olhar e da prática das professoras da sala de referência poderiam também apresentar intencionalidade educativa e serem orientadas pelas profissionais da sala de referência em sua efetivação junto as crianças, em especial aquelas com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Esclarecidos esses pontos, prossegue-se com a escrita tratando inicialmente sobre as atividades dirigidas, seguidas pelas atividades livres.

No período de observações realizado nas três instituições pôde se perceber que haviam alguns projetos em andamento que envolviam toda a instituição, desse modo tocavam as turmas que participaram desta pesquisa. Os conteúdos relacionados a projetos se mostraram com maior presença na instituição Lírio, embora também acontecessem nas outras duas instituições em menor proporção.

A respeito do trabalho com projetos, Barbosa (2008) explicou que eles podem possibilitar a criação de modo singular ou em grupo, uma maneira própria de abordar ou construir uma questão e respondê-la. No documento Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil da prefeitura local é apresentado o trabalho com projeto enquanto uma possibilidade de organização curricular. De acordo com esse documento,

O trabalho com projeto é uma interessante forma de se desenvolver temas, que poderão nascer das experiências e dos interesses das crianças, num movimento de produção de sentido coletivo. A professora pode propor um tema que poderá estar relacionado ao campo da vida cotidiana, da literatura, das artes, das ciências, das inter-relações e de outros campos, promovendo experiências com múltiplas linguagens. (João Pessoa, 2021, p. 21).

Em diálogo com esse documento, uma professora da sala de referência da instituição

Lírio criou um projeto que tratava sobre as ervas medicinais. Nessa instituição, a depender da atividade a ser realizada, as professoras levavam as crianças para o pátio ou para uma área externa aberta e verde, não ficando essas atividades tão restritas a sala de referência da turma. Como pode ser observado no registro abaixo sobre a atividade com ervas medicinais.

FOTOGRAFIA 05: Atividade sobre Ervas medicinais. Turma Maternal II – A Instituição Lírio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Na referida atividade a professora expôs nesse espaço dois painéis com algumas ervas medicinais contempladas durante as atividades durante a semana disponibilizando também, para a degustação das crianças, os chás de boldo e de erva doce. Foram colocados para forrar a grama material plástico para as crianças se sentarem quando sentissem vontade. A atividade transcorreu da seguinte maneira:

Durante esse momento a professora reapresentava as crianças as ervas e dava chá aquelas que desejassem experimentar, para isso contava com a ajuda da profissional auxiliar de sala e das profissionais de apoio escolar da turma P1, P2 e P3, essas últimas auxiliavam as crianças que acompanhavam e ajudavam com a disciplina das demais crianças da turma junto com a auxiliar de sala e a professora da turma (Diário de campo, 29/03/2023. Anotações da pesquisadora).

A próxima fotografia foi feita quando a professora da sala de referência dessa turma estava fazendo uma atividade que tratava sobre o tema do respeito a natureza e a preservação da vida marinha. Ela iniciou a atividade na sala de referência da turma e depois deu continuidade nesse espaço onde funcionava a SRM da instituição pesquisada. Esse espaço foi utilizado, pois estava ocioso devido à ausência parcial da professora do AEE na instituição que se encontrava a disposição da Secretaria de Educação do município lócus da pesquisa, sendo assim, essa não foi uma atividade articulada entre a professora da sala de referência com a professora do AEE, algo que seria interessante que acontecesse, pois não restringiria

esse espaço apenas ao atendimento das crianças público-alvo da Educação Especial.

FOTOGRAFIA 06: Atividade sobre Vida marinha. Turma Maternal II – A Instituição Lírio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)⁷.

Nessa atividade da fotografia 06 as crianças faziam bolinhas de papel e com a ajuda da professora da sala de referência, da auxiliar de sala e de uma das três profissionais de apoio escolar da turma iam colando em cima da cartolina com o desenho de uma tartaruga marinha. Enquanto isso, as outras duas profissionais de apoio escolar tomavam conta das crianças que estavam na sala de referência e aguardavam serem chamadas para participar da atividade nessa sala, conforme indicou o seguinte registro,

Na atividade de colagem uma das profissionais de apoio escolar P2 fica próxima a criança acompanhada ajudando-a a amassar o papel e depois na colagem, ela ajuda também a professora e a auxiliar de sala com a disciplina das outras crianças. As outras duas profissionais de apoio escolar P1 e P3 permanecem na sala de referência tomando conta das outras crianças e das crianças que acompanham (Diário de campo, 03/05/2023. Anotações da pesquisadora).

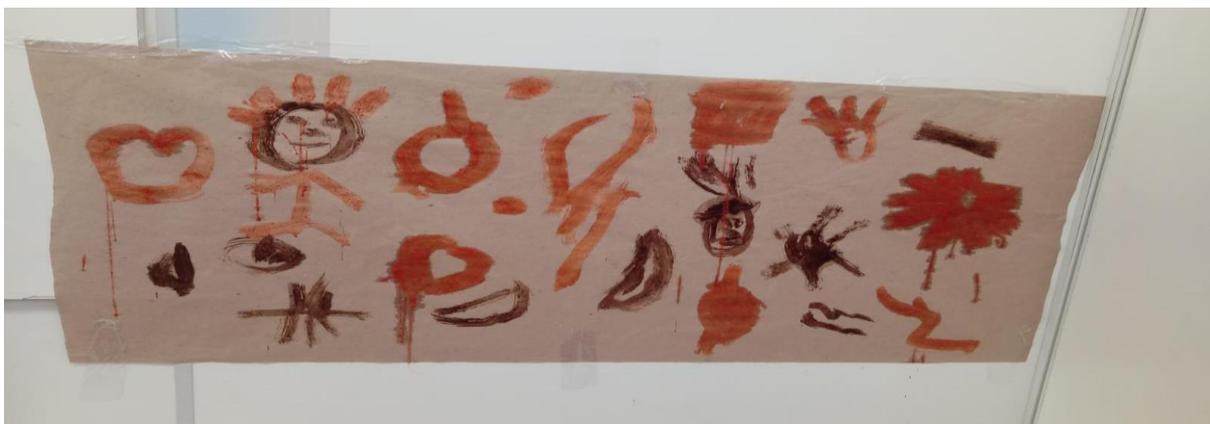
Além de conteúdos relacionados a projetos também trabalhavam constantemente as datas comemorativas com as crianças. Os conteúdos relacionados as datas comemorativas foi um elemento abordado em comum nas três instituições pesquisadas de forma expressiva. Essa expressividade pode ocorrer em parte, segundo Silva e Dresch (2021), pelo fato de as datas comemorativas estarem inscritas na cultura escolar e constituírem práticas pedagógicas tradicionais.

Na outra turma observada do maternal II – B da mesma instituição a professora também se envolvia com os projetos, mas não na mesma proporção que a professora da turma

⁷ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

anteriormente referenciada, embora se tratasse da mesma instituição. As atividades desenvolvidas pela professora estavam mais ligadas as datas comemorativas. Como dito anteriormente essa característica ficou bem evidente também nas outras duas instituições pesquisadas. Segue abaixo o registro de algumas das atividades desenvolvidas nessa turma.

FOTOGRAFIA 07: Atividade sobre Povos Indígenas. Turma Maternal II – B Instituição Lírio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A fotografia acima de número 07 foi de um painel feito pela turma do maternal II - B da instituição Lírio. Ele é resultado de uma atividade realizada pela professora com as crianças sobre “o dia do Índio” comemorado em 19 de abril. A professora levou uma história e contou para as crianças sobre o tema e em seguida entregou pincel e tinta para que pintassem imagens/desenhos sobre o assunto, conforme registrado do diário de campo.

A atividade de hoje será sobre “o dia do Índio”, a professora separou uma cartolina e tintas para que as crianças fizessem pinturas, a profissional de apoio escolar P4 pegou um pincel para fazer a atividade com as crianças que acompanhava, com cuidado sentou-se ao lado das crianças encaixando o pincel na mão dela e ia segurando sua mão para pintar, depois repetiu a mesma atitude com a outra criança por ela acompanhada. Enquanto isso, a professora da sala de referência e a auxiliar de sala ajudavam as outras crianças na atividade (Diário de campo, 18/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Considera-se neste trabalho a importância da abordagem acerca das datas comemorativas nos espaços das instituições de Educação Infantil, contudo compreende-se que essa abordagem deva ocorrer não de maneira superficial, mas de maneira contextualizada visando contribuir para a aprendizagem das crianças. Para atingir esse fim concorda-se com Silva e Dresch (2021) ao enfatizarem que dentre outras coisas as datas comemorativas poderiam ser utilizadas também como recursos didáticos.

A próxima fotografia de número 08 é também de um painel que foi elaborado com as

crianças da mesma turma, após ser tratado pela professora sobre o assunto da violência nas escolas. Nessa atividade como nas demais a professora contou com a ajuda da auxiliar de sala e a profissional de apoio escolar para passarem tinta branca nas mãos das crianças e depois colocarem suas mãos no cartaz, como uma maneira de pedirem pela paz. A conduta da profissional de apoio escolar foi bem parecida com a da atividade descrita anteriormente, a saber:

A profissional de apoio escolar P4 se sentou entre as duas crianças acompanhadas e passou tinta branca nas mãos delas em seguida as conduziu até o cartaz pressionando as mãos das duas, em seguida foi com elas até o banheiro para lavarem as mãos. Ela é sempre muito cuidadosa e carinhosa com as crianças que acompanha (Diário de campo, 22/03/2023. Anotações da pesquisadora).

FOTOGRAFIA 08: Atividade sobre a Paz. Turma Maternal II – B Instituição Lírio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

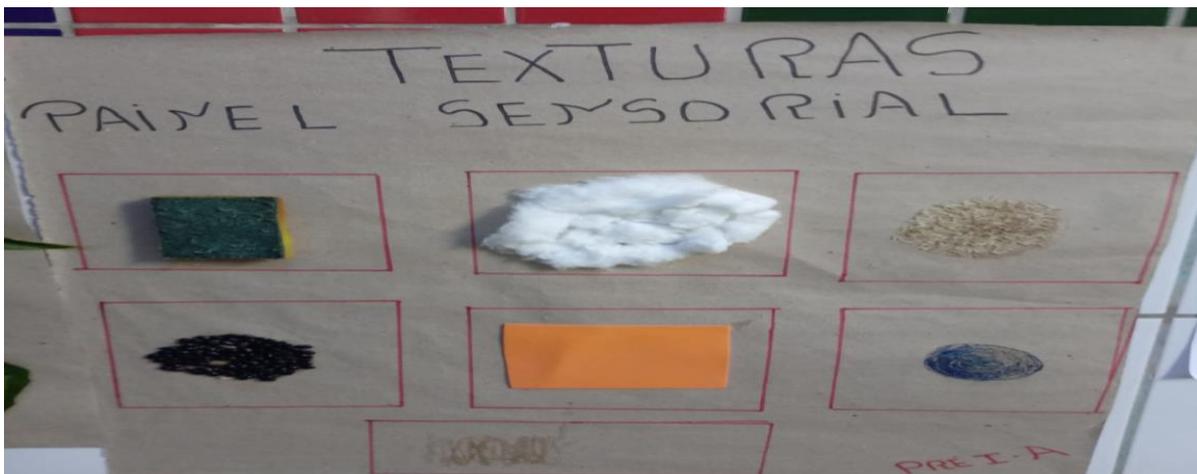
Assim como na instituição Lírio, nas instituições Rosa e Margarida eram realizadas diferentes tipos de atividades. Algumas direcionadas a contemplar projetos que vinham sendo desenvolvidos nas instituições, outras abordavam temas diversos, como consta em algumas das fotografias a seguir.

FOTOGRAFIA 09: Atividade sobre Alimentação saudável. Turma Pré-escolar I – A Instituição Rosa



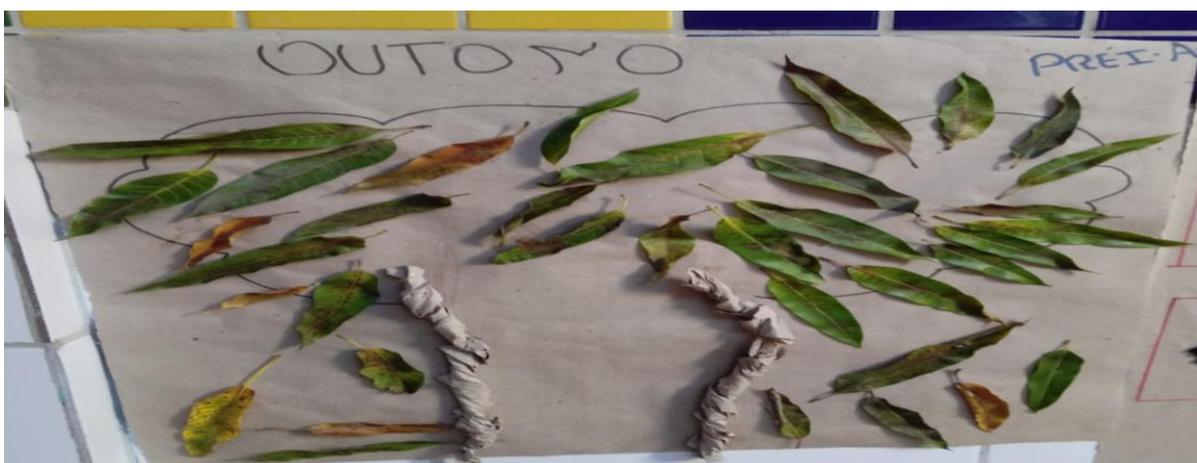
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

FOTOGRAFIA 10: Atividade sobre Texturas. Turma Pré-escolar I – A Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

FOTOGRAFIA 11: Atividade sobre Texturas. Turma Pré-escolar I – A da Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

FOTOGRAFIA 12: Atividade sobre Estações do ano. Turma Pré-escolar I – B Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

FOTOGRAFIA 13: Atividades sobre o Dia mundial da água e Alimentação saudável.
Turma Pré-escolar I – B Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

As fotografias acima 9, 10, 11, 12 e 13 são da instituição de Educação Infantil Rosa, nas atividades realizadas pelas duas turmas observadas, pré-escolar I – A e o pré-escolar I- B. Tanto em uma turma como em outra havia a participação de todas as funcionárias da sala de referência no andamento das atividades apresentadas, inclusive, da profissional de apoio escolar, que como foi observado e descrito na instituição Lírio, na instituição Rosa e Margarida, davam apoio nas referidas atividades tanto para as crianças por elas acompanhadas como para as demais crianças da sala de referência.

Nas instituições Rosa e Margarida as atividades eram realizadas prioritariamente na sala de referência da turma, onde a professora responsável pela turma dava orientações as crianças de como e o que fazer, e contava com a ajuda da auxiliar de sala e da profissional de apoio escolar, postura essa adotada pelas professoras da sala de referência das três instituições. As profissionais de apoio escolar nessas atividades prestavam auxílio tanto para as criança que acompanhavam como para as demais crianças da turma, como já vem sendo dito até então, esse fato foi constatado em todas as turmas observadas das três instituições pesquisadas.

Com relação a atividade de contação de histórias elas aconteciam preferencialmente na sala de referência das turmas observadas e também não havia uma constância, embora fizesse parte do quadro de horários da rotina nas instituições Margarida e Lírio. A esse respeito, durante os dias de observação nas instituições Margarida e Rosa foram presenciados pela pesquisadora apenas duas atividades de contação de histórias em cada uma dessas instituições, que foram realizadas na sala de referência de cada turma.

Nas visitas à instituição Lírio pôde ser verificada essa prática com certa frequência,

tanto nas salas de referência das duas turmas observadas como de forma coletiva com as outras turmas do maternal I e II da instituição. Nesses momentos as profissionais de apoio escolar nas três instituições pesquisadas assistiam as crianças por elas acompanhadas com relação a disciplina e comportamento para que não ficassem tão dispersas pela sala e/ou se machucassem. Para isso buscavam colocar as crianças próximas a elas e tentavam direcionar sua atenção para a atividade, conforme fragmento a seguir que resume a atuação das profissionais de apoio escolar nos momentos de contação de histórias nas instituições.

A atividade que será realizada hoje é de contação de histórias, a professora levou um livro e pediu para a auxiliar de sala junto com a profissional de apoio escolar organizassem as cadeiras em círculo para as crianças sentarem. Feito isso, a profissional de apoio P4 sentou-se ao lado da criança que auxilia na tentativa que prestasse atenção na história e não ficasse correndo pela sala para não se ferir (Diário de campo, 18/04/2023. Anotações da pesquisadora).

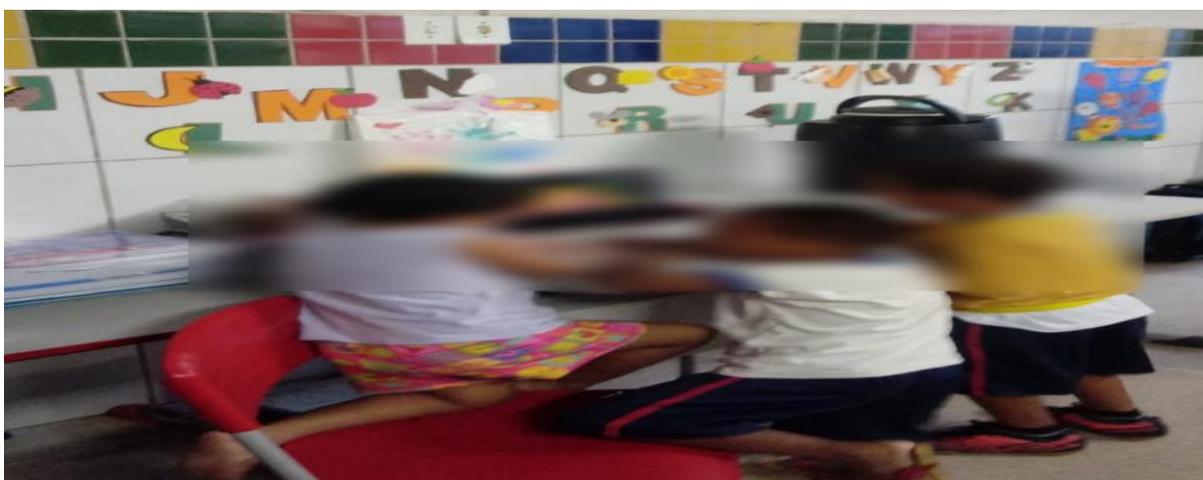
Sobre as atividades de contação de histórias as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica situa tais ações como uma forma de auxiliar no “desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.” (Brasil, 2013. p. 87). De acordo com Silveira (2019, p. 18), a contação de histórias “consegue desenvolver na criança maior interesse em compreender a realidade a sua volta, ao mesmo tempo em que permite dar espaço para a participação, possibilitando assim o desenvolvimento da fala e da escuta, objetos essenciais para um bom convívio com o outro”.

Nessa direção, a BNCC no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, objetiva “promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral [...]” (Brasil, 2018. p. 42). O que nos leva a inferir que uma das maneiras a contemplar tais objetivos poderia se dar através das atividades de contação de histórias. Contudo, a partir do que foi observado nas instituições de Educação Infantil pesquisadas e apresentado nos excertos se pôde verificar que as atividades de contação de histórias, com exceção da instituição Lírio, nas instituições Rosa e Margarida ocorriam com pouca frequência, tornando-se difícil implementar e consolidar o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na BNCC, e na fala de Silveira (2019), sobre essa atividade nessas duas últimas instituições.

Outra atividade realizada nas instituições era a exibição de vídeos para as crianças. Essa era uma prática constante das professoras nas três instituições. Os vídeos eram expostos

através do aparelho de televisão e do aparelho netbook. As professoras da sala de referência das turmas observadas dispunham de um aparelho netbook que foi entregue pela prefeitura local aos professores da rede de ensino. As professoras das três instituições pesquisadas faziam uso desse aparelho como uma forma alternativa, pois nas instituições havia aparelho de televisão, mas por ser compartilhada de maneira coletiva nem sempre estava disponível na frequência desejada pelas professoras o que faziam com que recorressem ao netbook. Raramente havia uma seleção prévia dos vídeos que seriam exibidos. Geralmente eles eram colocados como uma forma de preencher o tempo entre um momento e outro da rotina para que as crianças não ficassem dispersas pela sala de referência.

FOTOGRAFIA 14: Exibição de vídeos. Turma Pré-escolar I – A Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)⁸.

FOTOGRAFIA 15: Exibição de vídeos. Turma Pré-escolar I – A Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)⁹.

⁸ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

⁹ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

As fotografias 14 e 15 acima retratam um dos momentos de exibição de vídeos para as crianças na sala de referência do pré-escolar I - A na instituição de Educação Infantil Rosa. Nas duas fotografias está uma criança que era acompanhada pela profissional de apoio escolar P8. Essa criança tinha o hábito de assistir aos vídeos bem próximo ao netbook e em várias visitas realizadas foi verificado que esse era o principal recurso usado pela professora para manter a criança tranquila na turma, pois ela pouco participava das outras atividades elaboradas para o grupo.

A professora falou que a criança gostava muito de celular e do netbook, achava que em casa os pais entregavam o celular pra ela se distrair e passar o tempo, quando ela chegava na creche ficava atrás do celular dos adultos, como o da professora. Segundo a professora, quando dava o celular ou botava vídeo no netbook a criança ficava quieta, parava de chorar e reclamar (Diário de campo, 10/03/2023. Anotações da pesquisadora).

Tanto nas fotos como no registro acima evidencia-se o uso inadequado do netbook por parte da professora, seja com relação a turma como um todo, seja com relação a criança com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Na turma como um todo por ser usado de maneira constate e descontextualizada e com relação a criança em questão por ser o principal recurso usado com ela, não como uma maneira de possibilitar sua aprendizagem e desenvolvimento, mas apenas para manter-lhe quieta e ocupada.

Nesse tipo de atividade as profissionais de apoio escolar das três instituições pesquisadas ficavam próximas as crianças acompanhadas e o apoio que davam era mais com relação a disciplina dessas crianças, para que ficassem quietas e prestassem atenção aos vídeos, o mesmo que era feito com as outras crianças da turma por parte da professora da sala de referência e a auxiliar de sala.

Sobre o uso desses tipos de recursos, seja do netbook ou da televisão, Monção (2017) também relatou que a utilização da televisão era uma prática recorrente na instituição na qual realizou sua pesquisa. A autora questionou sobre a intenção do uso desse recurso para a formação dessas crianças e chamou atenção para a reflexão sobre o uso desse tipo de recurso com crianças pequenas. Sobre esses pontos, concorda-se com as colocações da autora, pois nas observações realizadas nas três instituições foi possível verificar o uso contínuo da televisão e do netbook para exibir vídeos para as crianças de maneira descontextualizada e mesmo improvisada não demonstrando nenhuma finalidade educativa.

Compreende-se que o problema não é o recurso em si, pois ele poderia ser utilizado como uma ferramenta importante na aprendizagem das crianças, mas a maneira como ele vinha sendo utilizado não lhe conferia essa potencialidade. Com isso, inferiu-se que esse tipo de atividade acabava sendo utilizada mais como uma forma de preencher o tempo das

crianças entre um momento e outro da rotina.

No que diz respeito as atividades dirigidas apresentadas se constatou que as condutas adotadas pelas profissionais de apoio escolar das três instituições pesquisadas eram muito semelhantes, e que iam desde o andamento das atividades em si, no recorte, pintura, colagem, entre outras que necessitasse, como no apoio as crianças acompanhadas no aspecto comportamental, e ainda quando possível ajudavam com as outras crianças da turma tanto na disciplina como na execução das atividades propostas pelas professoras da sala de referência.

Com relação ao auxílio prestado por essas profissionais às crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação nas atividades ligadas a aspectos pedagógicos, questiona-se se essas profissionais teriam o perfil adequado para realizar tais atividades, uma vez que no edital no qual foram selecionadas exigia-se apenas o ensino médio completo, ou seja, não se cobrava que tivessem nenhum tipo de formação para a docência, assim como cursos voltados para a Educação Especial.

Nesse aspecto entende-se que sem essas formações as profissionais de apoio escolar não devem ser recomendadas para desenvolver práticas relacionadas ao ensino, pois os responsáveis pelo ensino devem ser aqueles com formação para isso, nesse caso, os professores (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Lopes, 2018). Dito isso, nesta pesquisa se compreende que para realizar apoio em atividades ligadas ao ensino seria necessário que as profissionais de apoio escolar tivessem formação para a docência, além disso, também seria importante que tivessem conhecimentos ligados à área de Educação Especial para exercer a função.

Na literatura, estudos como o de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) defenderam que a atuação dos profissionais de apoio escolar junto ao público-alvo da Educação Especial devem ser as relacionadas a alimentação, higiene e locomoção. Porém, outros estudos relacionados a esses profissionais vêm demonstrando que nas realidades observadas, além de desempenharem as atividades ligadas a alimentação, higiene e locomoção, desempenham também atividades ligadas a aspectos de natureza pedagógica, como a adaptação de atividades conforme Xavier (2019) apontou em sua pesquisa, e a mediação do conhecimento evidenciada por Costa (2021) em sua pesquisa.

Com base nas discussões apresentadas ao longo desta pesquisa foi possível perceber a necessidade e a importância de haver uma melhor definição sobre o perfil e as atribuições que devem ter esses profissionais, concordando assim com Costa (2021) e Lopes (2019) a esse respeito, pois tais aspectos podem incidir diretamente sobre sua atuação junto as pessoas acompanhadas por esses profissionais. No caso das crianças com deficiência e necessidades

complexas de comunicação desta pesquisa, as observações evidenciaram a urgência de seu acompanhamento ser realizado por profissionais capacitados, pois elas precisam em seu dia a dia não apenas de cuidados com a alimentação e higiene, mas de suportes que as auxiliem em diferentes aspectos, como na comunicação, interação e aprendizagem para que tenham assim um desenvolvimento integral.

Não se pretende com as colocações feitas diminuir a importância das professoras da sala de referência perante sua atuação com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação delegando essa responsabilidade apenas as profissionais de apoio escolar, porém o que se pretende é chamar a atenção para a necessidade de maior qualificação dessas profissionais para atuarem junto as crianças acompanhadas, ou seja, que tenham formação inicial adequada e recebam durante sua atuação também outras formações.

Além disso, essa necessidade formativa em moldes diferentes também deve se estender as professoras da sala de referência com relação a apropriação de conhecimentos referentes a área de Educação Especial para que tenham subsídios teóricos para na prática orientar as profissionais de apoio escolar sobre sua atuação, também em diálogo com as professoras do AEE construindo juntas um trabalho colaborativo como proposto por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), questão esta que será abordada mais a frente em um tópico específico.

A seguir serão apresentadas as atividades das quais se fez menção anteriormente, que seriam caracterizadas como atividades livres nas rotinas das três instituições. Essas atividades correspondiam a brincadeiras com os brinquedos da instituição e/ou brinquedos levados pelas crianças, brincadeiras com massa de modelar e a ida ao parquinho das instituições. Nesses momentos havia pouco ou nenhum planejamento e direcionamento por parte das professoras e conseqüentemente das profissionais de apoio escolar e auxiliares de sala, caracterizando todos esses momentos como atividades livres, como pode ser observado na fotografia e nas colocações a seguir.

FOTOGRAFIA 16: Atividades livres. Turma Pré-escolar I – B Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)¹⁰.

Na fotografia 16 as crianças estão aguardando pelo momento do banho. Enquanto não são chamadas a professora da sala de referência autoriza que brinquem com os brinquedos da creche ou levados pelas crianças, assim como, entrega a elas pedaços de massa de modelar. Essas brincadeiras eram utilizadas geralmente como uma maneira de preencher o tempo das crianças entre um momento e outro da rotina. Nesse sentido o RCNEI, alertou sobre a qualidade das atividades ofertadas as crianças em instituições que atendem em tempo integral, esclarecendo que esse tempo estendido deve propiciar mais oportunidades de aprendizagens e cuidados as crianças e não serem disponibilizadas atividades apenas para passar o tempo das crianças (Brasil, 1998).

A mesma dinâmica retratada na instituição Rosa foi localizada na instituição Margarida. Já na instituição Lírio, além das brincadeiras com massa de modelar e com os brinquedos da creche ou da criança, eram entregues a elas alguns jogos, com letras, números, imagens e também de encaixe, mas sem que se fossem dadas orientações de como utilizá-los.

Cabia as professoras nesses momentos observarem e repreenderem em algumas situações as crianças. Nessas atividades a professora contava com o apoio da auxiliar de sala e a profissional de apoio escolar. Nesses tipos de atividades as profissionais de apoio escolar das três instituições pesquisadas ficavam próximas as crianças acompanhadas e o apoio que davam era mais com relação a disciplina delas, como já foi relatado também nos momentos de exibição de vídeos e a seguir no momento do parquinho.

As atividades no parquinho ocorriam duas vezes na semana com duração de 30 minutos cada uma. Nas três instituições era adotado esse tempo e frequência. Além da rotina das turmas era disponibilizado as professoras um documento que continha os dias e horários

¹⁰ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

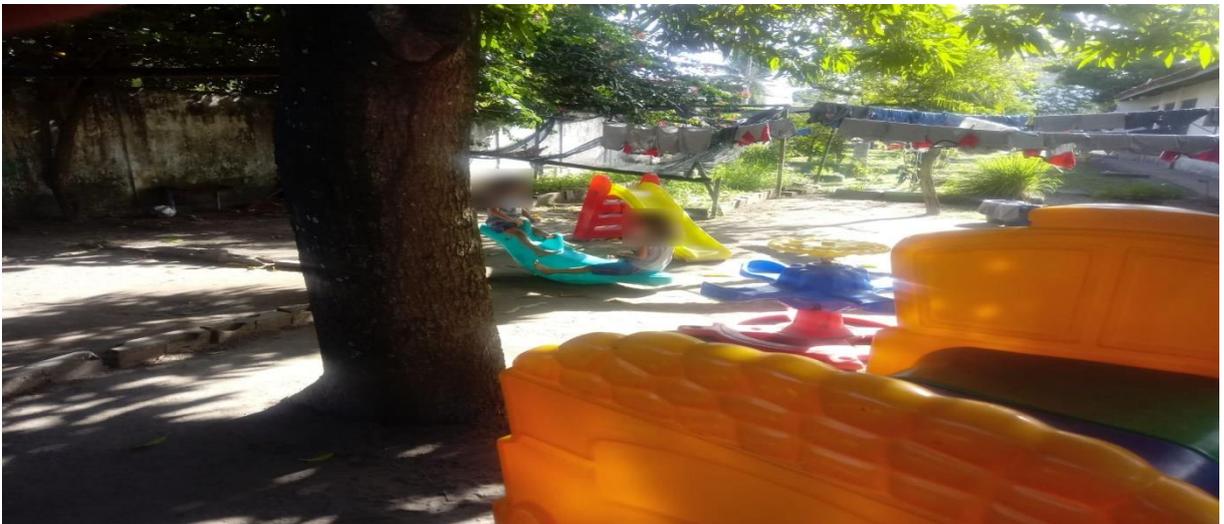
fixos para a ida ao parquinho. Segue abaixo nas fotografias 17 e 18 o parquinho da instituição de Educação Infantil Lírio e o parquinho da instituição de Educação Infantil Rosa, respectivamente.

FOTOGRAFIA 17: Parquinho da Instituição Lírio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

FOTOGRAFIA 18: Parquinho da Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)¹¹.

Nas três instituições o parquinho ficava em uma área aberta e não possuía nenhuma cobertura em caso de chuva. No período chuvoso as crianças não dispunham de acesso a esse espaço. Nas instituições Margarida e Lírio havia uma parte do chão calçada próximo aos brinquedos, mas na instituição Rosa toda a área do chão do parquinho era de terra, como pode ser observado na foto acima. O que dificultava a ida das crianças para esse espaço caso

¹¹ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

houvesse chovido em um período próximo, como explicou a professora da sala de referência de uma das turmas observadas da instituição.

A professora informou que passaram um bom tempo sem levar as crianças ao parquinho por que como ele não é coberto não ia levar as crianças para levar chuva e mesmo quando parava de chover por ser na terra ficava cheio de lama (Diário de campo, 14/04/2023. Anotações da pesquisadora).

No relato da professora se constata que esse espaço nem sempre estava propício a receber as crianças. Nessa instituição ficava ainda mais difícil quando se tratava de períodos com maior ocorrência de chuvas. Nas outras duas instituições não havia esse problema com a lama, apenas com as chuvas, que ao acontecer, as professoras preenchiam o tempo que seria destinado a ida ao parquinho com outras atividades, como as já tratadas, que eram a exibição de vídeos, brincadeiras com os brinquedos da instituição e/ou da criança e uso da massa de modelar.

No momento do parquinho as atividades eram realizadas de forma livre sem que houvesse orientações por parte da professora da sala de referência quanto as brincadeiras realizadas.

FOTOGRAFIA 19: Crianças no parquinho. Turma Pré-escolar I – B Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)¹².

Com relação a atuação da professora da sala de referência, a auxiliar de sala e a profissional de apoio escolar, no momento em que as crianças estavam no parquinho das instituições, todas ficavam observando as brincadeiras e vez ou outra é que davam assistência ou interferiam nas atividades, geralmente para chamar a atenção sobre algum comportamento

¹² Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

tido como inadequado pelas crianças ou por exemplo, quando apresentavam risco de se machucarem.

Sobre a ida ao parquinho e o comportamento nesse momento da criança que a profissional de apoio escolar P7 acompanhava ela informou que:

Ele gosta de ficar no parquinho meio que só, aí quando a gente vai pra o parquinho lá fora ele fica brincando no parquinho, mas meio que isolado, ele é sempre meio isolado. Ele brinca muito pouco interagindo com os meninos, pouco mesmo (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

Conforme apontou o relato dessa profissional, foi possível perceber durante as observações realizadas que esse comportamento era muito comum entre as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação participantes indiretos desta pesquisa nas três instituições. Levando-se a inferir que nesses momentos seria necessário se pensar e efetivar ações que pudessem estimular a participação nas brincadeiras e a interação dessas crianças com as demais, pois conforme indicou a BNCC, as brincadeiras e interações são consideradas eixos estruturantes da Educação Infantil para que as crianças possam aprender e se desenvolverem (Brasil, 2018). Em complemento a colocação exposta, concorda-se com Kishimoto (2010, p. 1-2) quando explicou que

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Apesar do relato anterior da profissional de apoio escolar P7, em uma das turmas foi possível verificar uma mudança na conduta da professora da sala de referência, da auxiliar de sala e da profissional de apoio escolar P8 em relação a criança acompanhada por essa profissional, conforme será descrito a seguir.

FOTOGRAFIA 20: Atividades livres no parquinho. Turma Pré-escolar I – A Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)¹³.

FOTOGRAFIA 21: Atividades livres no parquinho. Turma Pré-escolar I – A Instituição Rosa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)¹⁴.

As duas fotografias acima 20 e 21 foram tiradas no momento do parquinho da turma do pré-escolar I da instituição Rosa. Nelas está a criança acompanhada pela profissional de apoio escolar P8. No período de tempo das observações nessa turma a criança em questão demonstrou alguns avanços em seu processo de interação com os adultos e as crianças mais próximas.

A fotografia 20 foi tirada cerca de dois meses antes da fotografia 21. Nela a criança brinca em um espaço mais afastado no parquinho. Na outra fotografia, passado esse tempo e com algumas estratégias adotadas pela professora da sala de referência com a ajuda da auxiliar de sala e a profissional de apoio escolar vinham contribuindo para a inserção dessa criança no momento do parquinho e em algumas atividades da turma.

¹³ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

¹⁴ Imagem editada pela autora para preservar a privacidade de terceiros.

As crianças vão iniciar o momento do parquinho, segundo a profissional de apoio escolar esses dias a criança que acompanha estava mais tranquila, ela informou que estão deixando menos a criança na frente do netbook e tentando colocá-la mais próxima as outras crianças. E quando a criança se sentia desconfortável a profissional de apoio escolar, a auxiliar de sala ou a professora da sala de referência cantavam para ela pois perceberam que isso a deixava mais calma (Diário de campo, 05/05/2023. Anotações da pesquisadora).

No contexto observado nas três instituições essa situação foi uma exceção à regra. Enquanto nas outras turmas a conduta de todas essas profissionais se mantinham com relação as atividades livres, nessa turma em específico foi modificada e essa mudança aparentemente se deu a partir do olhar da professora da sala de referência para com essa criança, sensibilizando e orientando também a auxiliar de sala e a profissional de apoio escolar sobre suas atuações para com a criança. Corroborando com esse entendimento em seu estudo Cavalcante (2022) identificou a importância de nos momentos das brincadeiras livres as professoras e profissionais de apoio escolar estarem atentas e buscarem estratégias e ações para contribuir com o processo relacional entre pares.

A situação relatada foi verificada no final das observações, por isso não foi possível saber se as posturas dessas profissionais foram mantidas após o término das visitas. Embora esse tenha sido um fato isolado, se pôde notar a importância de a professora orientar as profissionais e dar direcionamentos as ações voltadas para a criança, demonstrando articulação com as profissionais e intencionalidade nessas ações.

Entende-se que esse passo dado pelas profissionais embora importante ainda é muito pequeno diante do contexto da educação de crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, que podem vir a precisar de diferentes estratégias e suportes em seu dia a dia. Além do que é preciso que não se perca de vista que as instituições de Educação Infantil não devem ter como objetivo apenas a interação e socialização das crianças, mas deve privilegiar também o ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento delas. Desse modo tais estratégias devem ser pensadas e executadas também objetivando contemplar esses três últimos aspectos. Segundo Martins (2011, p. 54) citado por Bezerra (2019, p. 113) “é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível”.

É importante esclarecer que os aspectos a que foi feita referência anteriormente, ou seja, o ensino, a aprendizagem, e o desenvolvimento das crianças, eram contemplados nas instituições, contudo estavam mais presentes nas atividades dirigidas, por esse motivo chama-

se atenção para que eles possam se fazer presentes também nas atividades livres.

Diante do que foi discutido no decorrer deste tópico e ao longo do trabalho verificou-se que a atuação das profissionais de apoio escolar envolvia uma gama de atribuições, na qual prestavam uma espécie de apoio total as crianças acompanhadas (Vilaronga; Costa; Piovezan, 2023), que se estendiam desde a entrada das crianças até sua saída das instituições. Uma característica recorrente na atuação dessas profissionais é que prestavam apoio nos diferentes momentos da rotina, não apenas as crianças acompanhadas, mas as demais crianças da turma.

Nessas circunstâncias esse profissional acabava em diversos momentos se caracterizando como mais um apoio para as professoras da sala de referência no auxílio as demais crianças, o que é até certo ponto compreensível, devido ao elevado número de crianças matriculadas por turma (em média 25 crianças). Em relação a isso Lopes (2019) constatou em sua pesquisa que a presença dos profissionais de apoio escolar ocorriam pela necessidade de prestar assistência ao aluno atendido, ao professor e aos outros alunos. Contudo, é importante salientar que esse suporte não faz parte de suas atribuições para a função, extrapolando o que está posto no edital no qual foram selecionadas, indicando com isso um possível desvio de função.

Outra característica recorrente na atuação dessas profissionais estava ligada ao cuidado com as crianças acompanhadas para que não se machucassem e com relação ao seu comportamento durante os momentos da rotina, como já fora apontado nas atividades dirigidas e nas livres. Com relação a questão do comportamento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação se sugere que essas profissionais busquem orientações com as professoras da sala de referência e as professoras do AEE sobre estratégias que possam ser utilizadas junto a essas crianças nesses momentos para que sua atuação seja qualificada e não se restrinja apenas a busca por tentar disciplinar as crianças. Inclusive, todas estas profissionais podem obter informações importantes sobre as crianças através de conversa com as suas famílias. Além disso, a participação das famílias é muito importante e pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças junto as instituições de Educação Infantil através do diálogo e cooperação entre ambas.

4.2.5 Comunicação

O presente tópico se propôs a verificar como ocorria a comunicação entre as profissionais de apoio escolar e as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação por elas acompanhadas, e se haviam ações por parte dessas profissionais para

contribuir com o desenvolvimento de habilidades comunicativas dessas crianças no contexto dos diferentes momentos da rotina nas instituições de Educação Infantil pesquisadas. Embora se tenha a compreensão que a comunicação deva perpassar todos os momentos da rotina das crianças, foi feita a opção por tratá-la em um tópico específico para fins de organização da escrita e das discussões pertinentes.

Para tanto, se usou como subsídio os dados coletados através das entrevistas e observações realizadas, principalmente aquelas entre as profissionais de apoio escolar e as crianças acompanhadas. Contudo, não foi possível verificar como ocorria a comunicação dessas crianças no AEE, como já foi relatado devido à ausência parcial das professoras do AEE no período em que ocorreram as observações desta pesquisa.

Durante a entrevista com as profissionais de apoio escolar em uma das perguntas que foi feita sobre o trabalho que desenvolviam junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação elas informaram que,

A gente sente muita dificuldade com essa questão da fala deles por que eles não sabem expressar o que tão sentindo né, e as vezes não sabem nem dizer o que tá incomodando, se é um xixi é uma frauda e aí a gente tem que sair investigando e eliminando as possibilidades né (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

Até uma dor que eles venham sentir, depois de eliminar tudo aí a gente vai ver se é questão de dor que eles estão sentindo, se é uma dor de barriga, uma dor de cabeça, aí dificulta pra eles ficarem bem, não é por que a gente não sabe como eles estão transmitindo, mas a partir do momento que a gente começa a conviver e já conhecer cada um a gente já consegue perceber algumas coisas e já identificar com facilidade os que a gente acompanha né (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P2).

Todas as crianças, sujeitos indiretos desta pesquisa tinham laudo de TEA e possuíam comprometimento em sua fala funcional, por isso a dificuldade relatada pelas profissionais de apoio escolar na comunicação com essas crianças. Durante as observações foi possível perceber que a principal forma de comunicação utilizada pelas crianças era através do direcionamento do olhar e de poucos balbucios e gestos de apontar.

Nessa direção, foi perguntado as profissionais de apoio escolar como faziam para se comunicarem com as crianças acompanhadas no dia a dia. A profissional de apoio escolar P2, relatou o seguinte:

A gente tem que sair apontando, é esse que você quer? quer esse daqui, prefere esse? ou coloca na frente deles se eles quiserem aí vão pegar, se não a gente guarda e pega outras coisas, como a questão da alimentação e até mesmo a garrafa de água né, oferece a da creche se eles não pegarem oferece a deles e geralmente é o que eles querem (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P2).

Nesse sentido, pôde ser constatado que aspectos relacionados ao processo de comunicação entre as profissionais de apoio escolar e as crianças com necessidades complexas de comunicação aconteciam prioritariamente a partir de tentativas, como por exemplo, apontar para coisas e objetos, apontar e mostrar os objetos que faziam parte da rotina das crianças (para ver se era aquilo que elas estavam querendo em um determinado momento). Esses mesmos aspectos se estendiam na comunicação com as professoras da sala de referência e demais pessoas que porventura buscassem se comunicar com as crianças. Nesses contextos não existiam formas de comunicação mais elaboradas, como por exemplo, a comunicação aumentativa e alternativa que,

É uma área de conhecimento interdisciplinar que engloba o uso de símbolos, recursos, estratégias e serviços para garantir a comunicação de indivíduos que vivem alguma condição de impedimento ou limitação no uso da fala, temporária ou permanentemente, associada ou não a alguma deficiência. (Deliberato; Donati, 2020, p. 2).

No contexto em questão o uso da comunicação aumentativa e alternativa se apresentaria como um meio importante para contribuir no processo de comunicação com as crianças que apresentassem dificuldade na fala funcional, tais como as com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Sobre isso concorda-se com Deliberato (2008, p. 233) quando explicou que “A área da comunicação suplementar e alternativa pode ser um meio facilitador para os aspectos comunicativos, para a construção da linguagem e, dessa forma, um instrumento para a aprendizagem”.

Ao serem percebidas as dificuldades apresentadas pelas profissionais de apoio escolar com relação a comunicação entre elas e as crianças acompanhadas, lhes foi perguntado se nas reuniões que eram chamadas pelas professoras do AEE para participar, se eram reuniões para tratar especificamente sobre as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação e se nessas ocasiões lhes eram dadas orientações para trabalhar a questão da comunicação com as crianças acompanhadas. As profissionais de apoio escolar das três instituições responderam que:

Não tem reuniões específicas para falar sobre as crianças com dificuldade na fala, as reuniões falam no geral sobre todas as crianças (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P2).

Não tinha uma orientação específica pra trabalhar com crianças com dificuldade na fala (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P8).

Não tem, a reunião é pra falar de todas as crianças (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P3).

Era mais pra falar do cuidado com as crianças, não tinha nada sobre comunicação (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P1).

Não, não tinha reunião pra falar da comunicação da criança com a gente, a gente falava mais dos cuidados com a criança da gente (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P6).

A partir dessas falas evidenciou-se que não haviam reuniões específicas para tratar sobre as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, mas que ocorriam reuniões para tratar sobre todas as crianças atendidas pela professora do AEE. Nas falas se percebeu que nesses encontros eram abordados os cuidados mais gerais com as crianças não sendo contempladas questões direcionadas ao desenvolvimento da comunicação das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Com isso, foi possível inferir que as profissionais de apoio escolar não recebiam orientações das professoras do AEE sobre como trabalhar junto as crianças acompanhadas aspectos relacionados ao desenvolvimento de sua comunicação, como por exemplo, o uso da Tecnologia Assistiva e a comunicação aumentativa e alternativa.

Sobre a importância e o uso nos espaços escolares da Tecnologia Assistiva e da comunicação alternativa e ampliada (outra denominação para a comunicação aumentativa e alternativa), Schirmer e Nunes (2017, p. 119) afirmaram que:

Para que se possa garantir o acesso do aluno com deficiência ao conhecimento, ao espaço físico, às interações e à comunicação, é necessário que os professores, principais interlocutores e modelos, tenham conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva (TA) e, especialmente, sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Porém, para que a TA e a CAA façam parte do dia a dia da escola, é fundamental que os professores que atendem esse aluno sejam capazes não apenas de implementar seus recursos, mas também de trabalhar em parceria com colegas, assim como com outros profissionais envolvidos com o discente, além de favorecer interações ricas em comunicação. Esse conhecimento exige que, em sua formação, os professores sejam levados a refletir e a repensar sua prática, assim como trabalhar colaborativa e criativamente.

As colocações feitas na citação acima demonstram a importância dos professores terem formação e implementarem em sua prática pedagógica a Tecnologia Assistiva e os recursos da comunicação aumentativa e alternativa com os alunos que dela necessitam de forma colaborativa, o que incluiria o compartilhamento dessas práticas com os demais profissionais, entre eles os profissionais de apoio escolar, a professora do AEE, dentre outros.

Contudo, nas realidades observadas nas turmas das três instituições nas quais foi desenvolvida esta pesquisa foi constatado que nenhuma das professoras das salas de referência faziam uso da comunicação aumentativa e alternativa com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Essa questão é preocupante devido ao

papel que o professor deve exercer para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, inclusive de sua comunicação.

A esse respeito concorda-se com Massaro (2016), quando chamou a atenção para a necessidade de formação continuada para os professores em comunicação aumentativa e alternativa para garantir o acesso dessas crianças aos serviços por elas necessitados. Além disso, a mesma autora evidenciou também a necessidade dos professores da Educação Especial serem capacitados em comunicação aumentativa e alternativa para poderem propiciar a formação continuada dos professores do ensino regular objetivando a concretização do trabalho pedagógico nas salas de aula.

Com base nas informações apresentadas a partir das falas das profissionais de apoio escolar e das observações realizadas foi possível inferir que essas profissionais não recebiam orientações de como se comunicar com as crianças que acompanhavam, bem como, de atuar junto a elas no sentido de gerar contribuições para o desenvolvimento de sua comunicação. Assim sendo, é factível afirmar que as profissionais de apoio escolar não tinham formação que pudesse favorecer o desenvolvimento da comunicação das crianças a respeito da Tecnologia Assistiva e a comunicação aumentativa e alternativa, como também não recebiam instruções das professoras do AEE e tão pouco das professoras da sala de referência para esse fim.

Nessa direção, se faz necessário ainda esclarecer que não se pretende apontar culpados ou defender que a responsabilidade pelas crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação e sua comunicação deva se restringir a um único profissional, seja ele o professor do AEE, o profissional de apoio escolar, ou professor da sala de referência. Nesse sentido concorda-se com Queiroz e Melo (2021) que a inclusão no espaço escolar deve ocorrer com cada um assumindo suas responsabilidades e atribuições, mas de maneira colaborativa.

As autoras supracitadas abordaram em sua pesquisa os profissionais de apoio escolar como um mediador da Tecnologia Assistiva no ambiente escolar, onde indicaram sua importância nesse processo e alguns entraves encontrados por eles em suas práticas. Compreende-se que assim como indicado na pesquisa dessas autoras os profissionais de apoio escolar desta pesquisa podem se constituir enquanto mediadores da Tecnologia Assistiva nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, mas para isso é necessário que nesses ambientes sejam implementadas práticas de comunicação aumentativa e alternativa. Além disso, esses profissionais devem ser formados em serviço e instruídos, para então poderem contribuir com o desenvolvimento comunicativo das crianças com deficiência e necessidades

complexas de comunicação.

Uma opção viável para a formação desses profissionais poderia se dar através da criação e implementação de uma Comunidade Colaborativa Virtual conforme foi indicada por Queiroz (2020) em seu estudo. De acordo com a autora esse instrumento pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional e a formação dos profissionais de apoio escolar.

Neste tópico buscou-se apresentar e discutir sobre como ocorria a comunicação entre as profissionais de apoio escolar e as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação acompanhadas por essas profissionais, assim como, se haviam ações por parte dessas profissionais para contribuir com o desenvolvimento de habilidades comunicativas dessas crianças. A partir do que foi apresentado e discutido inferiu-se que a comunicação entre as crianças acompanhadas e as profissionais de apoio escolar ocorria de maneira improvisada, pois não havia o uso de formas de comunicação mais elaboradas, como por exemplo a comunicação aumentativa e alternativa, que se fosse utilizada por essas profissionais e as professoras da sala de referência junto as referidas crianças poderiam favorecer o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Para dar prosseguimento as discussões no próximo tópico serão abordadas as articulações de ações entre os profissionais de apoio escolar e alguns profissionais que compõem as instituições de Educação Infantil pesquisadas no tocante ao atendimento às crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

4.2.6 Articulações de ações entre o Profissional de Apoio Escolar e os profissionais das instituições pesquisadas

No presente tópico propôs-se investigar como ocorriam as articulações do profissional de apoio com alguns profissionais que compunham as instituições de Educação Infantil no tocante ao atendimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Apesar das Instituições de Educação Infantil serem compostas por diversos profissionais e cada um deles ter sua importância nesses espaços, buscou-se verificar as articulações da profissional de apoio escolar com aqueles profissionais que estariam ou deveriam estar mais próximos a elas em sua atuação no cotidiano desses espaços, a saber: a professora da sala de referência, a auxiliar de sala, a diretora, a coordenadora pedagógica e a professora do AEE (as profissionais foram tratadas todas no feminino por serem todas desse gênero).

A observação sobre as articulações de ações entre as profissionais de apoio escolar e as demais profissionais referenciadas anteriormente se deu em dois aspectos: o primeiro na observação sobre o repasse de informações e orientações para as profissionais de apoio escolar e o segundo na observação de ocorrências de reuniões com essas profissionais. O primeiro estaria ligado as informações na sua rotina de atuação cotidiana, já o segundo, a orientações que seriam passadas de forma mais pontual por meio de reuniões. Atrelada as observações as falas das profissionais contribuíram para as informações e análises apresentadas neste tópico.

Como ao longo deste trabalho nos tópicos sobre a alimentação, descanso, higiene pessoal, comunicação, atividades dirigidas e atividades livres, já foram sendo realizados alguns apontamentos sobre as articulações entre a profissional de apoio escolar, a professora da sala de referência e a auxiliar de sala no atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Buscou-se trazer alguns elementos de maneira sintética a esse respeito para dar fluidez ao texto e prosseguir com as discussões em torno das articulações desse profissional com os demais profissionais (coordenadora pedagógica, diretora e professora do AEE) das instituições pesquisadas.

Nas atividades de higiene pessoal das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação a atuação das profissionais de apoio escolar era bastante autônoma havendo pouca participação, intervenção ou mesmo orientações das professoras da sala de referência a essas profissionais de como proceder nesses momentos, o mesmo acontecia com relação a comunicação.

Nos momentos de alimentação, descanso, atividades dirigidas e livres foi possível perceber algumas orientações passadas por essas professoras as profissionais de apoio escolar. As auxiliares de sala nesses momentos ficavam com a responsabilidade sob as demais crianças da turma em atividades semelhantes as da profissional de apoio escolar. Fatos esses que reforçam a divisão existente entre as funções de educar e cuidar nas instituições de Educação Infantil (Campos, 1994; Lanter, 1999) e ainda certa hierarquia entre as profissionais que atuam nesse segmento (Cerisara, 2002).

Apesar de prevalecer uma distinção de funções entre as profissionais de apoio escolar e as auxiliares de sala, na qual as primeiras ficavam responsáveis prioritariamente pelas crianças acompanhadas e as segundas ficavam responsáveis pelas demais crianças da turma, se pôde perceber algumas articulações de ações entre elas. Como já foi dito as profissionais de apoio escolar sempre que possível ajudavam as auxiliares de sala com as outras crianças da turma, embora raramente acontecesse o contrário.

As informações e orientações passadas pelas professoras das salas de referência para as profissionais de apoio escolar ocorriam prioritariamente através da apresentação do planejamento pedagógico semanal e no direcionamento da execução de algumas atividades. O planejamento pedagógico semanal era apresentado para as profissionais de apoio escolar e para as auxiliares de sala, ocorrendo de acordo com as falas a seguir.

A professora no início da semana passa pra gente o que vai trabalhar a semana toda pra gente poder saber. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P6).

A professora diz pra gente o que vai fazer durante a semana com as crianças, as vezes é que diz um dia antes, mas na maioria diz logo o planejamento dela da semana. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P8).

As falas foram das profissionais de apoio escolar P6 e P8 das instituições Margarida e Rosa respectivamente. Tais falas representam o que as demais profissionais de apoio escolar desta pesquisa também relataram sobre como as professoras da sala de referência lhes apresentavam o planejamento pedagógico semanal.

Com relação as orientações, elas eram repassadas pelas professoras às profissionais de apoio escolar no atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação em maior frequência nos momentos de execução das atividades dirigidas, como por exemplo na colagem e pintura, conforme os registros abaixo.

Na atividade que está sendo realizada a professora orienta as profissionais de apoio escolar que devem pegar a tinta e passar nas mãos das crianças por elas acompanhadas e ajudá-las a pressionar as mãos na cartolina para que fiquem seus registros. Depois a pede pra ir com a criança lavar as mãos e enxugar (Diário de campo, 27/04/2022. Anotações da pesquisadora).

A atividade é sobre a vida marinha, a professora pede para as profissionais de apoio escolar ajudarem as crianças que acompanham a amassar bolinhas de papel e depois colarem em cima de um desenho de uma tartaruga marinha (Diário de campo, 03/05/2022. Anotações da pesquisadora).

O primeiro registro acima foi da instituição Margarida na turma das profissionais de apoio escolar P5 e P6 e o segundo da instituição Lírio na turma das profissionais de apoio escolar P1, P2 e P3. Nas situações apresentadas, sobre o planejamento pedagógico das atividades semanais e as orientações passadas pelas professoras às profissionais de apoio escolar, se notou que tal planejamento era apenas apresentado a essas profissionais sem que fosse discutido com elas. O mesmo ocorria com relação as orientações que lhes eram passadas.

Em uma situação ou em outra se observou que não havia abertura para que as profissionais de apoio escolar pudessem dar sua opinião e/ou sugestões sobre a realização das ações direcionadas as crianças por elas acompanhadas. Esses fatos indicam o entendimento de que essas profissionais estariam nesses espaços mais para executar as funções a elas designadas do que para opinar ou sugerir outras ações e como fazê-las.

Tem-se clareza que não faz parte das atribuições das profissionais de apoio escolar a elaboração de planejamentos pedagógicos que é de responsabilidade das professoras da sala de referência, até por que essas profissionais não teriam formação para isso uma vez que o edital na qual foram selecionadas não exigia formação no curso de pedagogia ou em nenhuma outra licenciatura, o requisito mínimo era ter o ensino médio completo (João Pessoa, 2022). Apesar disso, seria importante ouvir a opinião delas a respeito das crianças que acompanham uma vez que elas passam um tempo considerável com essas crianças (Cavalcante, 2022), e sendo assim, sua opinião poderia trazer informações importantes que viessem a contribuir para diferentes tipos de planejamentos pedagógicos das professoras, inclusive o planejamento pedagógico semanal.

Dessa forma, as professoras poderiam realizar um planejamento mais próximo as demandas dessas crianças podendo contribuir ainda mais para seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, concorda-se também com Vilaronga, Costa e Piovezan (2023) ao esclarecerem que as profissionais de apoio escolar podem levar contribuições sobre suas percepções a respeito das crianças atendidas por elas tanto para a professora da sala de referência como para a professora do AEE, inclusive, na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI).

As articulações das ações entre as profissionais de apoio escolar, a diretora e a coordenadora pedagógica aconteciam com pouca frequência e de forma pontual através de reuniões. As reuniões elaboradas pela gestora e/ou a coordenadora pedagógica em sua maioria eram direcionadas as professoras da sala de referência e a professora do AEE, mas ocorriam também algumas reuniões com parte dos funcionários para tratar sobre aspectos mais gerais da instituição, no qual as profissionais de apoio escolar eram convidadas a participar. Quando perguntadas sobre a realização de reuniões nas instituições em que trabalhavam, as profissionais de apoio escolar das três instituições responderam o seguinte:

Tem reunião também sim no geral, com a coordenação com a diretora, sempre que quer colocar alguma coisa pra ajustar alguma coisa, sempre tem reunião. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P5).

Tinha reunião com os cuidadores e com todos que trabalhavam tanto os professores

como os monitores no mesmo ambiente para orientação sobre o andamento da CREI, e algumas orientações de como trabalhar com as crianças. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P8).

Quando tem que não é toda vez, acho que cheguei a presenciar acho que umas duas vezes, aí veio a gestora, a coordenadora, a professora do AEE, juntamente com a gente. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P4).

Uma vez ou outra tem, tem reunião com a gestão que reúne as professoras com as cuidadoras e a professora do AEE, não é uma coisa de rotina mas quando é necessário sim. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

Nesses relatos verifica-se a ocorrência de dois tipos de reuniões; a primeira que abrangeria mais funcionários e estaria voltada para passar orientações sobre a rotina e funcionamento da instituição e a segunda; que estaria voltada a tratar aparentemente sobre assuntos relacionados ao AEE por reunir nela especificamente, a diretora, a coordenadora pedagógica, as profissionais de apoio escolar e a professora do AEE. As falas das profissionais de apoio escolar indicaram pouca frequência desse segundo tipo de reunião.

Para além desses encontros percebeu-se durante as observações nas três instituições pesquisadas pouco contato entre as profissionais de apoio escolar, as diretoras e as coordenadoras pedagógicas, assim como foi perceptível a ausência de orientações advindas dessas duas últimas profissionais às profissionais de apoio escolar sobre sua atuação no dia a dia nas instituições, levando-se a inferir que havia pouco diálogo e articulações de ações entre as profissionais de apoio, as diretoras, e as coordenadoras pedagógicas nessas instituições.

É importante esclarecer que durante todo o período de observações as professoras do AEE das três instituições pesquisadas estiveram parcialmente ausentes de sua função em suas respectivas instituições, devido a uma nova seleção simplificada para a função de Educadores(as) Sociais Voluntários(as) – Cuidadores(as) que vinha ocorrendo no ano de 2023, pela prefeitura local na qual essas professoras haviam sido chamadas para ajudar na seleção desses novos profissionais, conforme informaram as diretoras das instituições. Durante o período das observações realizadas nas instituições a pesquisadora teve pouco contato com as professoras do AEE devido ao fato exposto, com isso não foi possível verificar através das observações, se e como ocorriam as articulações entre as professoras do AEE e as profissionais de apoio escolar, assim sendo os registros a seguir são em sua maioria provenientes das entrevistas junto as profissionais de apoio escolar.

De acordo com as profissionais de apoio escolar a maior parte das reuniões em que elas eram chamadas a participar era com a professora do AEE, que no geral, tratava sobre pontos relacionados a rotina das crianças com deficiência, dando-lhes orientações a esse

respeito e tirando algumas dúvidas, além de lhes passar informações sobre a realização de ações e/ou projetos que estivessem para acontecer nas instituições.

A professora do AEE sempre faz reunião conosco pra colocar algumas coisas, acertar algumas coisas, ajustar algumas coisas, mostrar algumas coisas que veio de novidade pro CREI. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P6).

A reunião aqui na sala do AEE no caso sempre fala das crianças especiais do público-alvo especial, entendeu... pra desenvolver eles, sempre estão aqui na sala do AEE, aqui na sala do AEE eles são no caso o assunto. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P5).

A gente tem mais reunião com a AEE, ela passa pra gente o que tem que fazer, os projetos tudinho. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P2).

Quando tem que passar alguma coisa de informação dentro da unidade relacionada as crianças ai ela chama pra passar as informações. (Entrevista concedida à pesquisadora pela profissional de apoio escolar P7).

As falas expostas contemplam as profissionais de apoio escolar das três instituições pesquisadas. Com base nessas falas foi possível inferir que boa parte das orientações e informações recebidas pelas profissionais de apoio escolar para sua atuação junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação eram repassadas pelas professoras do AEE das instituições, através de reuniões, indicando uma articulação considerável entre as profissionais de apoio escolar e as professoras do AEE. Contudo, nessas conversas não eram tratadas sobre aspectos ligados a comunicação dessas crianças, conforme foi discutido no tópico anterior sobre a comunicação.

Notou-se que recaía sobre as professoras do AEE grande parcela da responsabilidade em articular as ações voltadas para as crianças com deficiência, pois essa é uma de suas competências. Conforme indicou a resolução CNE/CEB nº4/2009 do Ministério da Educação em seu artigo 13º no qual definiu as atribuições do professor do AEE, onde dentre elas, esse profissional deve “VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3).

Na literatura é possível encontrar estudos em que os autores defendem a articulação entre os professores do AEE e os professores da sala comum por meio do ensino colaborativo ou coensino, que consiste em um trabalho desenvolvido em colaboração entre esses profissionais. Dentre os estudos está o de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), que segundo

as autoras,

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 65).

A partir do documento citado e da colocação das autoras compreende-se a importância da articulação das ações e a colaboração entre os professores da sala de aula comum e o professor do AEE. Todavia ressalta-se que a responsabilidade pelo atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial não deve ficar concentrada apenas a esses dois profissionais, como direcionam o documento e a colocação das autoras, mas que seja compartilhada com os demais profissionais que compõem as instituições de Educação Infantil, dentre eles as profissionais de apoio escolar.

Compreende-se ainda que a professora do AEE é uma figura de extrema importância para a educação especial em uma perspectiva inclusiva, pois essa profissional pode ajudar no diálogo e na elaboração de ações junto aos demais profissionais das instituições para auxiliar o atendimento as crianças com deficiência nesses espaços, ou seja, na prática elas podem funcionar como uma ponte de comunicação, elaboração e articulação de ações entre a equipe técnica (gestora e coordenadora pedagógica) e as profissionais que estão na sala de referência no atendimento direto as crianças com deficiência (professora da sala de referência, profissional de apoio escolar e auxiliar de sala). Contudo, para que essa comunicação e articulação ocorram, além de outras coisas, é preciso também boa vontade e cooperação de todos esses profissionais. Além do que as instituições de Educação Infantil assim como as escolas necessitam superar práticas tradicionais de trabalho e a cultura do trabalho solitário (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Ao longo desse tópico se pôde verificar que as articulações das ações voltadas para as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação entre as profissionais de apoio escolar e os profissionais citados anteriormente ocorriam em proporções diferentes. Havia maior articulação entre as profissionais de apoio escolar, as professoras da sala de referência, as auxiliares de sala e as professoras do AEE, e uma menor articulação entre as profissionais de apoio escolar, as coordenadoras pedagógicas, e as diretoras.

Para finalizar, é importante esclarecer que embora a questão das articulações tenha sido tratada nesse tópico com relação ao profissional de apoio escolar e alguns profissionais em específico, ressalta-se que para que a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva se torne possível é imprescindível a participação e cooperação de todos os funcionários das

instituições de Educação Infantil. Assim como, se torna de grande relevância que as instituições de Educação Infantil estabeleçam o diálogo e a articulação de ações com as famílias das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação e com outras áreas entre elas, a saúde e a assistência social, para que um trabalho em conjunto possa ocorrer em direção ao desenvolvimento integral dessas crianças em uma perspectiva inclusiva, pois segundo Deliberato (2009, p. 238) “a formação de uma equipe com profissionais de diferentes áreas do conhecimento seria fundamental para atuar com os alunos com deficiência na escola”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar o serviço do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil, mais especificamente em três instituições de Educação Infantil situadas no município de João Pessoa, no estado da Paraíba. Para isso, buscou-se observar como ocorria a atuação desse profissional no atendimento as crianças por ele acompanhadas dentro do contexto da rotina das instituições lócus da pesquisa. Além disso, buscou-se também apresentar e discutir sobre algumas características em torno do perfil desse profissional.

Para que fossem atingidas tais pretensões foi preciso definir o percurso metodológico adotado nesta pesquisa que serviu de base para seu andamento e concretização, assim como, adotaram-se subsídios na literatura sobre o campo de conhecimento da Educação Infantil e o campo de conhecimento da Educação Especial, verificando suas possíveis interfaces. Além disso, foram realizadas pesquisas em sites de busca acadêmica sobre estudos relacionados ao profissional de apoio escolar. Procurou-se também conhecer sobre as Tecnologias Assistivas e a comunicação aumentativa e alternativa, uma vez que os sujeitos indiretos desta pesquisa foram as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Os conhecimentos advindos dessas leituras serviram de subsídio para em parte poder compreender e estabelecer algumas ligações com o campo empírico em que foi situada esta pesquisa.

Nesta pesquisa foi feita a opção por tratar a atuação dos profissionais de apoio escolar atrelado a rotina das instituições de Educação Infantil por se compreender que este profissional, assim como outros profissionais, desenvolve sua prática em um determinado contexto que por sua vez resguardam características próprias. Essa escolha foi feita para contextualizar o cenário no qual se desdobra a atuação desse profissional. Ademais alguns estudos apontaram que a rotina é um componente importante na Educação Infantil servindo para a estruturação e organização das ações direcionadas a essa etapa da educação.

Dito isso, nesse contexto empírico foi possível observar algumas questões discutidas no âmbito das pesquisas acadêmicas. Uma dessas questões diz respeito a relação de cuidar e educar na Educação Infantil, pois como esclareceram alguns estudos sobre essa etapa da educação, no Brasil o cuidado foi se constituindo como uma característica marcante na educação de crianças pequenas principalmente daquelas advindas de origem pobre, através de práticas voltadas para o assistencialismo.

Com isso, alguns estudiosos da área de Educação Infantil passaram a defender que nessa etapa seja vinculado a educação e o cuidado como algo indissociável. Embora venha sendo defendida por estudiosos da área a importância da superação dessa divisão entre o educar e o cuidar através de ações que vinculem esses dois elementos, foi possível durante as observações desta pesquisa perceber essa separação ainda presente nas instituições em que foi realizada a pesquisa.

Nessa direção, foi perceptível a separação entre o cuidar e o educar até mesmo na divisão e organização do tempo no quadro da rotina das instituições, onde são dispostos os horários para as atividades que serão realizadas ao longo do dia nesses espaços. Nesse quadro atividades compreendidas como pedagógicas são intituladas em sua maioria como atividades dirigidas e ocupam um curto espaço de tempo nessa rotina, tempo esse ocupado prioritariamente com os momentos de cuidado, como a alimentação, o descanso e a higiene pessoal das crianças.

Vale salientar que essa divisão também se fez presente na distribuição das tarefas entre as profissionais que atuam nessa etapa. As professoras da sala de referência ficavam responsáveis por educar e as profissionais de apoio escolar e as auxiliares de sala ficavam responsáveis por ações de cuidado com as crianças. Embora essas duas últimas profissionais prestassem apoio as professoras da sala de referência no andamento de todas as atividades diárias, inclusive, nas pedagógicas e as professoras também não renegassem por completo a participação nas atividades de cuidados das crianças, mas principalmente nas atividades de higiene pessoal, havia essa demarcação como sendo de responsabilidade das auxiliares de sala e das profissionais de apoio escolar.

Desse modo, chama-se atenção para a importância de se efetivar o que já vem sendo discutido sobre a necessidade de unir a educação e o cuidado nas ações destinadas ao atendimento as crianças nas instituições de Educação Infantil, para que se eduque cuidando e se cuide educando.

Em relação a atuação das profissionais de apoio escolar nos diferentes momentos e atividades da rotina junto as crianças por elas acompanhadas observou-se que essas profissionais davam apoio integral as crianças em todos os momentos e atividades durante o período de permanência dessas crianças nesses espaços, onde demonstravam atenção e dedicação a elas. Contudo, a comunicação que era estabelecida entre essas profissionais e as crianças acompanhadas despertou preocupação, pois ocorria de maneira improvisada e sem os recursos provenientes da Tecnologia Assistiva e da comunicação aumentativa e alternativa, que se apresentariam como essenciais no processo de comunicação dessas crianças, bem

como em seu desenvolvimento integral e aprendizagem.

A partir das observações realizadas percebeu-se que essas profissionais não faziam uso dos recursos e sistemas da comunicação aumentativa e alternativa com as crianças por elas acompanhadas por não terem formação nem conhecimentos a respeito deles, além do que as professoras da sala de referência também não usavam esses recursos e sistemas junto as referidas crianças. Logo inferiu-se que essas professoras assim como as profissionais de apoio escolar também não tinham conhecimento que permitissem utilizar os recursos e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Essa situação evidencia a necessidade de serem ofertadas a essas profissionais, tanto a professora da sala de referência como as profissionais de apoio escolar, formações voltadas para instrumentalizá-las para o uso da Tecnologia Assistiva através da comunicação aumentativa e alternativa junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, uma vez que essas crianças são uma realidade nas instituições de Educação Infantil e precisam ser atendidas de modo a promover sua comunicação, desenvolvimento e aprendizagem nesses espaços.

No entanto, para que isso ocorra de maneira satisfatória faz-se necessário que esses profissionais que lidam diretamente com essas crianças em seu dia a dia sejam capazes de se comunicar com elas de maneira efetiva e de qualidade sem improvisos. Ademais não se pode perder de vista que as instituições de Educação Infantil devem ser um local de aprendizagem e não apenas de socialização das crianças. Então para que a aprendizagem aconteça é essencial ter formas de comunicação que possibilitem os processos de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Nessa direção, ressalta-se a importância de ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil um trabalho colaborativo principalmente entre a professora do AEE, a professora da sala de referência e as profissionais de apoio escolar para que com isso, junto a outros fatores já pontuados, possa ser construído um trabalho que leve em consideração as características de todas as crianças, inclusive as com deficiência e necessidades complexas de comunicação.

Com relação ao perfil das profissionais de apoio escolar desta pesquisa, os dados apontaram que em sua totalidade eram pessoas do sexo feminino, com idades, formações e experiências profissionais variadas. A esse respeito, faz-se necessário uma maior e melhor definição sobre o perfil necessário para assumir essa função, uma vez que, no contexto desta pesquisa essas profissionais atuavam junto as crianças com deficiência e necessidades

complexas de comunicação, e para isso, é importante que tivessem formação tanto para atuar na Educação Infantil, como na área de Educação Especial.

Sendo assim, pode-se dizer que por não terem uma formação voltada para atender o público-alvo da Educação Especial, a exemplo das crianças acompanhadas, com deficiência e necessidades complexas de comunicação, a atuação das profissionais de apoio escolar desta pesquisa pouco contribuíam para a aprendizagem, desenvolvimento e a comunicação dessas crianças, pois isso demandaria dessas profissionais conhecimentos específicos a esse respeito.

No contexto observado percebeu-se ainda que as profissionais de apoio escolar acabavam exercendo função semelhante à das auxiliares de sala, pelo fato de executarem as mesmas atividades que essa profissional. A principal diferença que demarcava a atuação de ambas é que as auxiliares de sala atendiam as crianças sem deficiência e as profissionais de apoio escolar atendiam as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, e ainda quando possível ajudavam a auxiliar de sala com as demais crianças da turma.

Não se opõe que essa ajuda aconteça, mas o tempo despendido com as outras crianças pela profissional de apoio escolar, poderia ser utilizado em ações direcionadas as crianças acompanhadas para promover seu desenvolvimento, aprendizagem e comunicação nesses espaços. Além do que esse fator caracteriza desvio de função por parte dessas profissionais que foram contratadas para atuar junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação e não com todas as crianças da turma, como é o caso das auxiliares de sala.

Nessa direção chama-se atenção para a forma de contratação dessas profissionais no município pesquisado, que se dava através de edital de processo seletivo para contratar Educadores Sociais Voluntários, ou seja, os profissionais eram contratados enquanto um serviço voluntário, sem vínculo empregatício e direitos trabalhistas, o que demonstra pela prefeitura local a desvalorização e precarização do serviço prestado por esses profissionais e conseqüentemente a pouca preocupação em atender de maneira qualitativa o público-alvo da Educação Especial, com pessoas qualificadas para desempenhar essa função. Compreende-se que caso fossem contratadas pessoas com maior qualificação para prestar esse serviço haveria um maior gasto financeiro por parte do município em questão, desse modo, o tipo de contratação utilizada nesse município serve como uma forma de baratear os custos gastos com esse profissional.

Com isso, faz-se necessário uma maior valorização do profissional de apoio escolar, que como dito no início deste trabalho pode se constituir enquanto um ganho para a área da Educação Especial, mas para que isso ocorra é preciso que as políticas voltadas para o

público-alvo da Educação Especial e os ordenamentos jurídicos definam melhor e de maneira mais clara sua forma de contratação e remuneração, assim como seu perfil, em aspectos como sua formação acadêmica e profissional. Como já relatado, no edital de seleção do município lócus desta pesquisa estes profissionais eram contratados como um serviço voluntário.

Fato esse que auxilia no entendimento de que as lacunas na legislação permitem que seu perfil, forma de contratação, remuneração e atividades a serem executadas por esses profissionais acabem ficando a cargo da interpretação e elaboração de documentos pelos municípios contratantes, que por sua vez, podem fazer isso em prol de seu próprio interesse financeiro, sem necessariamente levarem em consideração o tipo e a qualidade do serviço prestado por esses profissionais ao público-alvo da Educação Especial, como é o caso das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação deste estudo.

Além das questões apresentadas inferiu-se que diante da forma como as profissionais de apoio escolar eram contratadas as levavam a se sentirem desvalorizadas enquanto profissionais, sem terem uma perspectiva de melhoria nas condições em que foram contratadas, como a exemplo da remuneração recebida e sem possibilidade de permanecerem na função após o término do contrato. Tais fatores acabavam até certo ponto por desmotivá-las com relação a função exercida, além disso elas eram pouco ouvidas nas instituições o que transmitia a impressão que estavam ali para executarem sua função sem opinarem. No entanto, apesar desses aspectos elas demonstravam carinho e dedicação ao atender tanto as crianças acompanhadas como as demais crianças da turma.

Em diversos momentos durante as observações era perceptível que algumas das profissionais de apoio escolar se sentiam perdidas sobre como agir com as crianças acompanhadas muitas vezes por falta de orientação a esse respeito. Mas mesmo diante das circunstâncias adversas essas profissionais demonstravam que compreendiam que eram importantes para as crianças acompanhadas. Considera-se que de fato essas profissionais eram muito importantes para as crianças por elas acompanhadas e que nos contextos expostos elas buscavam ofertar o seu melhor dentro das possibilidades encontradas, fato esse que contribui também para reforçar a necessidade de maior valorização dessas profissionais.

Este estudo apresenta limitações por estar direcionado a realidade de três instituições específicas de Educação Infantil, sendo assim seus dados se restringem a essas realidades e contextos. Além disso, não se pretende com esta pesquisa esgotar as discussões em torno da atuação dos profissionais de apoio escolar junto as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, pelo contrário, deseja-se que ela possa contribuir com futuros estudos a respeito dessa temática uma vez que se carece de pesquisas relacionadas a atuação

desses profissionais no atendimento as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. Nesse viés, se propõe futuros estudos que possam ampliar tais discussões a partir de um número maior de instituições de Educação Infantil pesquisadas, e com isso se poder verificar como ocorre a atuação desses profissionais em outras instituições/realidades, seja no mesmo município ou em outros municípios.

REFERÊNCIAS

- ALUNOS com deficiência da rede municipal têm apoio multidisciplinar durante pandemia. *In: INFORMA PARAÍBA: fique bem informado.* [S. l.], [S. d.]. Disponível em: <https://informaparaiba.com.br/2021/03/21/alunos-com-deficiencia-da-rede-municipal-tem-apoio-multidisciplinar-durante-pandemia/> Acesso em: 28 jun. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 1. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. Tecnologia Assistiva no processo educacional. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensaios pedagógicos: Construindo escolas inclusivas.* Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 4, n. 26, p. 673-688, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184> Acesso em: 20 out. 2022.
- BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários pedagógicos na educação infantil: concepção docente em CREIs de João Pessoa – PB.** 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17059/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Disponível em: <https://doceru.com/doc/escx>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra; RIBEIRO, Ingrid Thayná Santos; RUAS, Karinne Nogueira. Inclusão Educacional e Social: crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.]**, v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.7991. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7991>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial: Brasília,

5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394. Brasília, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 22 de jul. 2022.

BRASIL, MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI. **Nota técnica conjunta nº 02/2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/nota-tecnica-conjunta-n-02-orientacoes-para-a-organizacao-e-oferta-do-ae-na-educacao-infantil>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/nota-tecnica/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Lei 9.608, 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. **Diário Oficial da União**, 19 fev. 1998. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608compilado.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.608%2C%20DE%2018,volunt%C3%A1rio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,natureza%20trabalhista%20previdenci%C3%A1ria%20ou%20afim. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?**. Disponível em:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: CNE/CEB, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto no 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a Formação dos Profissionais de Educação. **Diário Oficial da União**, 5 abr 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 mar.

2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm . Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.880, de 04 de junho de 2024. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jun. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. MEC/ SECADI/ DPEE. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013** destinada a orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 26 maio. 2022.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1131?locale=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 31-42.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CAVALCANTE, Fabiana Silva Zuttin. **Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil: relações, sentidos e práticas**. 2022. 254 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48850/1/Tese%20Final%20para%20dep%20c3%b3sito.pdf>

CERISARA, Ana Beatriz. **As Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **Construção da identidade dos profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000746061>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 11–22, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 11 nov. 2023.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15375/PAP%c3%89IS%20DOS%20PROFISSIONAIS%20DA%20REDE%20DE%20APOIO%20%c3%80%20INCLUS%c3%83O%20ESCOLAR%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20INFANTIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 out. 2022.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 769-793, jul./jul., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83574>. Acesso em: 01 out. 2022.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (orgs.). **Inclusão Social: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Fundepe, 2008. p. 233-250.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. *In*: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MACEDO, Elizeu Coutinho de. (orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.

DELIBERATO, Débora; DONATI, Grace Cristina Ferreira. **Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para fonoaudiólogos**. 2020. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11-28. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 17 out. 2023.

DRAGO, Rogério. O bebê com deficiência na Educação Infantil: perspectivas inclusivas. *In*: ORRÚ, Silvia Ester (org.) **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: editora Wak, 2012. p. 63-90.

DUARTE, Christiane Ferreira. **O profissional de apoio no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/simplesearch?location=&query=%09+CHRISTIANE+FERREIRA+DUARTE&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=O+profissional+de+apoio+no+processo+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o+de+alunos+com+transtorno+do+espectro+autista+%28TEA%29&rpp=10&sort_by=score&order=desc. Acesso em: 17 out. 2022.

FARIAS, Adenize Queiroz de; SOARES, Alessandra Miranda Mendes; DANTAS, Taísa Caldas. A pessoa com deficiência no combate ao capacitismo e a corponormatividade: quais as contribuições da autoadvocacia? *In*: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO, Munique. (orgs.). **Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?** João

Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 22-41.

FERREIRA, Maria Leandra de Siqueira; MASSARO, Munique. Profissional de apoio escolar na educação infantil: mapeamento de publicações científicas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, Macéio/AL. **Anais** [...]. Campina Grande/PB: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91601>. Acesso em: 01 de jul. 2023.

FERREIRA, Maria Leandra de Siqueira; XAVIER, Sheyla Alves; ARAÚJO, Clarissa Martins. **A prática pedagógica na escola no atendimento às crianças com deficiência – o papel do acompanhante na educação desse alunado**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

FONSECA, Manoela da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12055/DIS_PPGEDUCACAO_2016_FONSECA_A_%20MANUELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12055/DIS_PPGEDUCACAO_2016_FONSECA_%20MANUELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso: 14 out. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOÃO PESSOA. **Resolução Sec, nº 9, de 18 de maio de 2010**. Fixa normas para Credenciamento e Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, PB: Conselho Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=175504>. Acesso: 10 out. 2023.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil**. João Pessoa: SEDEC/PMJP, DEGF, 2021.

JOÃO PESSOA. **Lei nº 14.305, de 23 de novembro de 2021**. Institui o Programa Educador Social Voluntário. *Semanário Oficial*, nº Especial, 24 de nov 2021. Disponível em: http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2021/11/2021_Ed_Especial_24-11-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

JOÃO PESSOA. **Edital nº 01/2022** – Processo Seletivo Simplificado. *Semanário Oficial*, nº Especial, 11 de fev 2022. Disponível em: <https://integracaope.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Edital-Cuidador-Voluntario-Joao-Pessoa-2022.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

JOIA, Michele. **A inclusão de crianças na escola: o papel do educador diante das**

dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte/MG. **Anais** [...]. Belo Horizonte/MG, 2010. Disponível em: <http://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 20 set. 2023.

KRAMER, Sonia (org.). **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. *In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999. p. 138-156.

LEITE, Madson Márcio de Farias; MONT'ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. A necessidade de uma nova reformulação da Lei de Inclusão no tocante às especificidades do profissional de apoio escolar no processo inclusivo, **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 798-817, Dezembro/2020 – ISSN 1981-1179. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2907> Acesso em: 24 out. 2022.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13041?locale=pt_BR. Acesso em: 20 fev. 2022.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio á inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequencia=4 Acesso em: 14 fev. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 17–23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (orgs.) Colóquios sobre pesquisa em educação especial*, Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_so_bre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, Mônica Menin. **Aluno com deficiência intelectual em sala de aula**: interações e reflexões de professores e monitores. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2022/monica-menin-martins.pdf> Acesso em: 18 nov. 2022.

MARTINS, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 out. 2022.

MARTINS, Silvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], n. 37, p. 227–246, 2014. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/763>. Acesso em: 25 out. 2022.

MASSARO, Munique. **Formação continuada do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/144589>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MASSARO, Munique; LIMA, Elieuzza Aparecida. Ocorrência de artigos em periódicos científicos a respeito da formação continuada de professores de educação infantil para a atuação com crianças com deficiência. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 1, p. 44-61, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14i1> Acesso em: 22 jun. 2023.

MASSARO, Munique. **Música por meio de sistemas de comunicação alternativa**: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado – Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91189>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 26 out. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. ISSN 1413-2478.

Disponível

em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782006000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf Acesso em: 02 set. 2023.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 162-176, 2017. DOI: 10.1590/s1517-9702201608147080. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128200>. Acesso em: 30 set. 2023.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-11122013-151305. Acesso em: 27 dez. 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013151305/publico/MARIA_APARECIDA_GUEDES_MONCAO_rev.pdf

NASCIMENTO, Priscila de Souza; ROCHA, Ricael Spirandeli. Políticas públicas de educação inclusiva: uma perspectiva entre os profissionais de apoio escolar e estudante mediado. **Revista de Educação e Políticas em Debate**. [S. l.], v. 11, n. 1, p. 456–471, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-61629. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/61629>. Acesso em: 01 nov. 2022.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. **Por uma inclusão escolar artesanal**: para além da técnica, uma ética educativa. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia (POSPSI), Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31373/1/VER%C3%94NICA%20NASCIMENTO%20PDF.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. (org). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da

educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PEREIRA, Dulceana. **O profissional de apoio na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/2399/1/DULCEANA%20PEREIRA.pdf> Acesso em: 16 nov. 2022.

PEREIRA, Luciane Clementino. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1615/1/LucianeClementinoPereira.pdf> Acesso em: 15 out. 2022.

PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha. **Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16501/Disserta%20Camila%20Carlini%20Bonilha%20Piovezan.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 mar. 2023.

PORTALETTE, Vania Fernanda Gulart. **Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase no espaço escolar**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14956/DIS_PPGPPGE_2017_PORTALETTE_VANIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 out. 2022.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Comunidade Colaborativa Virtual: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28052020-173530/publico/queiroz_corrigeida.pdf Acesso em: 15 out 2022.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3122–3137, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16071. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16071>. Acesso em: 25 out. 2022.

ROCHA, Eloisa Acíres Candal; BATISTA, Rosa. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO

GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis/SC. **Anais** [...]. Florianópolis/SC: UFSC, 2017. Disponível em:
https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499468045_ARQUIVO_TrabalhoConstituicaoProfissionalFeminina.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

SANTOS, Felícia Maria Pereira dos. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo**: da busca por conhecimento à constituição de saberes. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34703/1/MEDIADORES%20ESCOLARES%20EM%20FORMA%20NO%20CONTEXTO%20INCLUSIVO%20DA%20USCA%20POR%20CONHECIMENTO%20CONSTITUI%20DE%20SABERES.pdf> Acesso em: 05 nov. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Análise da formação continuada em serviço sobre Comunicação Alternativa para professores de Sala de Recursos Multifuncionais de Referência: abordagem problematizadora. *In*: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto. (orgs.). **Salas abertas**: formação de professores práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, 357p.

SCHULTZ, Joice. **O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas**: contribuições psicanalíticas. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Disponível em:
<https://tede.unioeste.br/handle/tede/4835#preview-link0> Acesso em: 06 nov. 2022.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas** Revista Eletrônica, v. 17, n. 1, 2015.

SILVA, Joice Kelly de Oliveira Macedo; DRESCH, Jaime Farias. O currículo na educação infantil interpela as datas comemorativas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém/PA. **Anais** [...]. Belém/PA: UFPA, 2021. Disponível em:
http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_29_20. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVEIRA, Juliana Rodrigues. **A importância da prática de contação de histórias no ensino infantil**. 2019. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25694/1/2019_JulianaRodriguesSilveira_tcc.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

VALVERDE, Graziella Montes. **Inclusão escolar em Juiz de Fora- MG**: a implantação do profissional de apoio nas escolas municipais da cidade alta (Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015). 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Inovação) – Programa de Pós-graduação em Direito e Inovação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12500/1/graziellamontesvalverde.pdf> Acesso em: 05 out. 2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha. **Perspectivas teóricas e práticas do profissional de apoio de escolar**. 1. ed. São Carlos: De Castro: EDESP-UFSCAR, 2023. Disponível em:
<https://editoradecastro.com.br/produto/perspectivas-teoricas-e-praticas-do-profissional-de-apoio-escolar/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ZILLOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21096. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21096>. Acesso em: 25 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para a coleta de dados com os colaboradores da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA

**ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO**

Caro(a) participante;

Este questionário que o (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar constitui-se como parte da pesquisa “Atuação de profissionais de apoio escolar na educação Infantil com crianças com necessidades complexas de comunicação” a ser desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Leandra de Siqueira Ferreira e orientação da professora Dr.^a Munique Massaro. Agradecemos sua colaboração e asseguramos que os dados serão usados em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre princípios e procedimentos de Ética na Pesquisa com seres humanos. Em caso de dúvidas e esclarecimentos, por favor, entrar em contato através do email: leandrasiqueir@hotmail.com.

Maria Leandra de Siqueira Ferreira – Mestranda/PPGE-UFPB

QUESTIONÁRIO

1-Sexo:

() Feminino () Masculino

2- Idade:

() Entre 14 e 17 anos	() Entre 18 e 21 anos
() Entre 22 e 25 anos	() Entre 28 e 31 anos
() Entre 32 e 35 anos	() Entre 36 e 39 anos
() Entre 40 e 43 anos	() Entre 44 e 47 anos
() Entre 48 e 51 anos	() Entre 52 e 55 anos
() Entre 56 e 59 anos	() Acima de 60 anos

3-Tempo de atuação na função de profissional de apoio escolar:

Tempo de atuação: _____

4 - Formação:

4.1 - Inicial:

Curso	Instituição	Duração do Curso	Ano de Conclusão

4.2 - Formação continuada (especialização, mestrado, seminários, palestras, oficinas, outros):

Curso	Instituição	Duração do Curso	Ano de Conclusão

5 - Experiências profissionais (outros espaços e instituições):

Local	Cargo/Função	Período

6 - Quais as principais funções/atividades que desempenha nessa Instituição?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa tem por título “**Atuação de profissionais de apoio escolar na educação Infantil com crianças com necessidades complexas de comunicação**” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Leandra de Siqueira Ferreira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora doutora Munique Massaro.

Seu objetivo principal é “Analisar o serviço do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil”.

Os objetivos específicos são:

- Conhecer as ações educativas do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação;
- Delinear o perfil do profissional de apoio escolar na Educação Infantil a partir de sua atuação com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação;
- Investigar as ações educativas do profissional de apoio escolar na Educação Infantil em articulação com os demais profissionais que compõem a escola.

A finalidade deste trabalho é entender como vem sendo constituído o serviço do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação na Educação Infantil. Pretende-se a partir desse trabalho poder contribuir para a ampliação das discussões acerca da atuação desse profissional.

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua

saúde, mas pode causar desconforto ou incômodo ao responder alguma pergunta.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Maria Leandra de Siqueira Ferreira.

E-mail: leandrasiqueir@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para a coleta de dados junto aos colaboradores da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO

Caro(a) participante;

Esta entrevista que o (a) Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar constitui-se como parte da pesquisa “Atuação de profissionais de apoio escolar na educação Infantil com crianças com necessidades complexas de comunicação” a ser desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Leandra de Siqueira Ferreira e orientação da professora Dr.^a Munique Massaro. Agradecemos sua colaboração e asseguramos que os dados serão usados em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre princípios e procedimentos de Ética na Pesquisa com seres humanos. Em caso de dúvidas e esclarecimentos, por favor, entrar em contato através do email: leandrasiqueir@hotmail.com.

Maria Leandra de Siqueira Ferreira – Mestranda/PPGE-UFPB

ENTREVISTA

ATUAÇÃO

1. Como é o trabalho que você desenvolve junto as crianças com dificuldade na fala?
2. Como você faz para se comunicar com as crianças com dificuldade na fala?
3. Você registra as atividades que realiza diariamente junto as crianças com dificuldade na fala? Se sim, como e o que geralmente registra?
4. Existem pontos positivos em seu trabalho? Se sim, qual/quais?
5. Existem pontos negativos em seu trabalho? Se sim, qual/quais?

ARTICULAÇÕES E ORIENTAÇÕES

6. Nessa Instituição acontecem reuniões entre a gestão escolar, o professor do AEE, o professor da sala regular e você? Se sim, qual é o objetivo dessas reuniões?
7. Existem reuniões para tratar sobre o atendimento as crianças com dificuldade na fala? Se sim, como acontece?
8. No dia a dia da rotina da Instituição em que trabalha, você, o professor da sala regular e o auxiliar de sala, combinam as atividades que serão desenvolvidas com as crianças com dificuldade na fala? Se sim, como acontece?
9. Na Instituição que trabalha você recebe alguma orientação sobre como atuar com as crianças com dificuldade na fala?
10. Você recebeu algum material da Instituição que trabalha para exercer sua função?
11. Você recebeu algum material por parte da Prefeitura para exercer sua função?

FORMAÇÃO

12. Para iniciar nessa função você recebeu alguma formação por parte da Prefeitura? Se sim, qual/quais?
13. Durante sua atuação nessa função você vem recebendo alguma formação por parte da Prefeitura? Se sim, qual/quais?

FUNÇÃO PROFISSIONAL

14. Você percebe alguma diferença entre sua função e a função do profissional auxiliar de sala? Se sim, qual/quais?
15. Você percebe alguma semelhança entre sua função e a função do profissional auxiliar de sala? Se sim, qual/quais?
16. Por que você escolheu a função de apoio escolar?
17. Você deseja permanecer nessa função por quanto tempo? Por quê?
18. Você deseja acrescentar alguma coisa que ache importante e que não tenha sido abordado durante a entrevista?

Observação: Para substituir a expressão “crianças com necessidades complexas de comunicação” foi utilizada a expressão “crianças com dificuldade na fala” para facilitar a compreensão por parte do entrevistado.

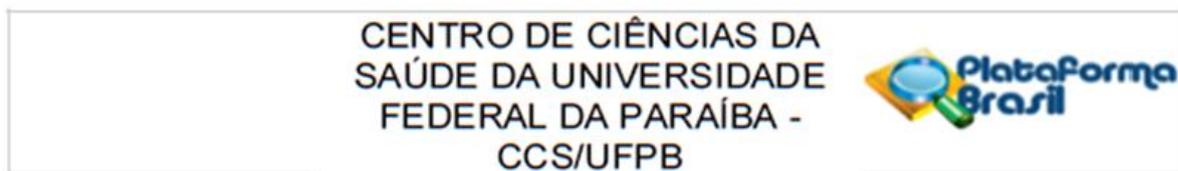
ANEXO A: Carta de AnuênciaSECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora **Maria Leandra de Siqueira Ferreira** desenvolva o seu projeto de pesquisa, a nível de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB), sob a orientação da Prof^a Dra. Munique Massaro, intitulado: **COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA: SERVIÇOS E RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, em escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB e Centros de Referência de Educação Infantil (Creis) que ofereçam o Atendimento Educacional Especializado para as crianças de até cinco anos de idade com deficiência e necessidades complexas de comunicação que necessitam do uso da comunicação suplementar e alternativa. A referida pesquisa tem como objetivo geral: analisar os serviços e recursos da modalidade da Educação Especial oferecidos na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação. E como objetivos específicos: investigar as ações educativas do Atendimento Educacional Especializado e as articulações com as Salas de Referências da Educação Infantil; investigar as ações educativas do profissional de apoio escolar na Educação Infantil e as articulações com o Atendimento Educacional Especializado; conhecer as ações educativas com o uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 27 de julho de 2022.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO B: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atuação de profissionais de apoio escolar na educação Infantil com crianças com necessidades complexas de comunicação.

Pesquisador: MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64189822.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.733.230

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem por título "Atuação de profissionais de apoio escolar na educação Infantil com crianças com necessidades complexas de comunicação" e está será desenvolvida pela pesquisadora Maria Leandra de Siqueira Ferreira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, tendo como origem o Centro de Educação, sob a orientação da Professora doutora Munique Massaro. O presente estudo será do tipo qualitativo, para coleta de dados se fará uso do questionário, optou-se também por se fazer observações, onde será utilizado um caderno de anotações para registrar as observações. Para fins, de conhecer e analisar a atuação dos profissionais de apoio escolar na educação Infantil com crianças com necessidades complexas de comunicação. Após a coleta de dados, estes serão analisados por meio da Análise de Conteúdo. Que consiste na pré-análise, em seguida, será feita a exploração do material para a codificação, a classificação e a categorização dos conteúdos, e por último, será realizado o tratamento dos resultados com a análise, a partir do referencial teórico elaborado (BARDIN, 2009).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo primário é: Analisar o serviço do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência e necessidades

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2, 1º Andar		CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.733.230

complexas de comunicação na Educação Infantil.

Objetivo Secundário: Os objetivos secundários são: Conhecer as ações educativas do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento das crianças com deficiência

e necessidades complexas de comunicação; Delinear o perfil do profissional de apoio escolar na Educação Infantil a partir de sua atuação com as crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação; Investigar as ações educativas do profissional de apoio escolar na Educação Infantil em articulação com os demais profissionais que compõem a escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos possíveis precisam de uma melhor descrição, considerando os procedimentos a que as crianças estarão expostas.

Como potenciais benefícios, poderá qualificar o processo de trabalho dos profissionais envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de relevância pedagógica para a educação especial infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão em conformidade com as recomendações do CEP/CONEP; merecendo apenas alguns ajustes em seu conteúdo.

Recomendações:

Descrever previamente o universo de escolas e de profissionais envolvidos com o tema do estudo; com essas informações constante na metodologia, devem explicar como se chega à amostra/casuística de 20 sujeitos participantes.

No TCLE, rever o conteúdo, deixando claro que se pede a autorização para envolver no estudo os filhos dos sujeitos (pais e responsáveis), e explicitar os procedimentos a que as crianças (< 5 anos) estarão expostas: fotografias, vídeos e observação in loco.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos pela à aprovação da proposta, levando em conta as recomendações referidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.733.230

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2033938.pdf	14/10/2022 11:42:58		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	14/10/2022 11:39:59	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	14/10/2022 02:40:44	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_Maria_Leandra_de_Siqueira_Ferreira.pdf	14/10/2022 02:39:58	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA FERREIRA	Aceito
Outros	Certidao_de_Aprovacao.pdf	14/10/2022 02:29:14	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	14/10/2022 02:24:43	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Temo_de_Consentimento.pdf	14/10/2022 02:18:08	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/10/2022 02:15:54	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/10/2022 02:13:08	MARIA LEANDRA DE SIQUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 01 de Novembro de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br