

**PROFISSIONAIS DE APOIO NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS
DA SALA REGULAR**PROFESIONALES DE APOYO EN EL DISEÑO DE PROFESORES
DE SALA REGULARSUPPORT PROFESSIONALS IN THE DESIGN OF
REGULAR ROOM TEACHERSCarolina Batista Estabile¹<https://orcid.org/0000-0001-5457-645X>Alciene Fusca Machado Cordeiro²<https://orcid.org/0000-0001-6778-52855>**Resumo**

A educação especial e inclusiva vem sendo discutida no Brasil e no mundo há muitos anos. Foram criados diversos documentos a fim de promover a inclusão aos alunos público-alvo da educação especial. Atualmente, com base em leis, declarações e diretrizes, os estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene e locomoção de forma independente possuem o direito de ter um profissional de apoio para auxiliá-los. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a concepção de professoras da sala regular sobre o trabalho dos profissionais de apoio. Assim, ocorreu a análise de dados de entrevistas, realizadas de forma *online* e individual, com seis professoras que trabalham e/ou já trabalharam com profissionais de apoio a partir do ano de 2019 até o momento da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório cujos dados obtidos foram transcritos e analisados com base na metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2008). Os resultados mostraram que, independentemente do tempo em que as professoras estão atuando na educação, a concepção referente ao trabalho dos profissionais de apoio foi semelhante, compreendendo que os profissionais de apoio, além de realizarem atividades de vida diária, também auxiliam em questões pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Participante do GETRAFOR (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente). E-mail: psicarolestabile@gmail.com

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professora Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. Coordenadora do GETRAFOR: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com

Como referenciar este artigo:

ESTABILE, Carolina Batista; CORDEIRO, Alciene Fusca Machado. Profissionais de apoio na concepção de professoras da sala regular. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-23, ano 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.7026>

Palavras-chave: Inclusão escolar. Trabalho colaborativo. Educação especial.

Resumen

La educación especial e inclusiva es discutida en Brasil y en el mundo desde hace muchos años. Se crearon varios documentos con el fin de promover la inclusión de los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial. Actualmente, con base en las leyes, declaraciones y lineamientos, este estudiante tiene derecho a contar con un profesional de apoyo para ayudar en las actividades de alimentación, higiene y locomoción de los estudiantes que no realizan estas actividades de manera independiente. Así, la presente investigación tuvo como objetivo comprender la concepción de los profesores de aula regular sobre el trabajo de los profesionales de apoyo. Así, se realizó el análisis de datos de entrevistas realizadas en línea e individualmente a 6 docentes que trabajan y/o han trabajado con profesionales de apoyo desde el año 2019 hasta el momento de la investigación. Por lo tanto, es una investigación cualitativa y exploratoria, y los datos obtenidos fueron transcritos y analizados utilizando la metodología de análisis de contenido (BARDIN, 2016) y (FRANCO, 2008). Los resultados de la investigación mostraron que, independientemente del tiempo que los docentes hayan estado trabajando en la educación, la concepción sobre el trabajo de los profesionales de apoyo fue similar, entendiendo que los profesionales de apoyo, además de realizar actividades de la vida diaria, también ayudan en cuestiones pedagógicas para los estudiantes público objetivo de la educación especial.

Palabras clave: Inclusión escolar. Trabajo colaborativo. Educación especial.

Abstract

Special and inclusive education has been discussed in Brazil and around the world for many years. Several documents were created in order to promote the inclusion of students as the target audience of special education. Currently, based on laws, declarations and guidelines, this student has the right to have a support professional to assist in food, hygiene and mobility activities for students who do not carry out these activities independently. Thereby, this research aimed to understand the conception of teachers in the regular classroom about the work of support professionals. Accordingly, the analysis of data from interviews conducted online and individually with 6 teachers who work and/or have already worked with support professionals from the year 2019 until the time of the research was carried out. Therefore, it is a qualitative and exploratory research, and the data obtained were transcribed and analyzed using the content analysis methodology (BARDIN, 2016) and (FRANCO, 2008). The survey results showed that regardless of the time the teachers have been working in education, the conception regarding the work of support professionals was similar, understanding that support professionals, in addition to carrying out activities of daily living, also help with pedagogical issues for students target audience of special education.

Keywords: School inclusion. Collaborative work. Special education.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação especial e educação inclusiva no contexto brasileiro, é possível identificar declarações, leis, diretrizes e políticas que foram estruturadas e organizadas ao passar dos anos. Segundo Oliveira (2016, p. 25),

a necessidade de uma política de inclusão nas escolas veio não somente da necessidade de socializar crianças e adultos com deficiência, mas principalmente no sentido de moldar a escola para que ela tenha condições e esteja preparada para receber todos os estudantes, garantindo que o ensino será baseado em suas necessidades específicas, de forma a assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, levando em conta suas particularidades.

No panorama internacional, podem-se considerar alguns documentos que foram norteadores para o processo de inclusão escolar. Em 1990 foi publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, dividida em 10 artigos. Com base nesse documento realizou-se o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que acabou sendo um guia e uma referência a governos, organizações não governamentais (ONGs) e para aqueles comprometidos em promover uma educação para todos. Tal plano compreendeu três grandes níveis para ocorrer uma ação conjunta: o primeiro referia-se à ação direta em cada país; o segundo, cooperação entre grupos de países que compartilhassem certas características e interesses; o terceiro, cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, publicada em 1994 também pela Unesco, tinha como um dos objetivos reafirmar o compromisso de educação para todos. Assim, reconhecia a necessidade e a urgência de garantir a educação para aqueles que possuíssem necessidades educativas especiais. Outro ponto a ser destacado no documento diz respeito às crianças e aos jovens público-alvo da educação especial terem o dever de acessar as escolas de ensino regular (UNESCO, 1994).

No contexto do Brasil, também se destacam documentos importantes, entre os quais se pode evidenciar o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993/2003), que tinha como um dos objetivos apresentar estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Já em 2001 foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse

[...] documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB 9.394/96, que já instituía a Educação Especial como modalidade educacional, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis

anos. Se a LDB 9.394/96 propôs um atendimento especializado preferencialmente na rede regular, a Resolução CNE/CEB 2/2001, em seu artigo 7.º, indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o “preferencialmente” e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal – retirou-se o “preferencialmente” e acrescentou-se o “extraordinariamente” – manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Em 2008 ocorreu a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que regulamentou a educação especial em todo o país. O documento tem como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

O documento passa a instituir as funções dos profissionais de apoio, garantindo que os sistemas de ensino se organizem na perspectiva da educação inclusiva e, assim, sempre que necessário, disponibilizem “instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 17, grifos nossos).

De acordo com mapeamento da produção acadêmica realizado por Fonseca e Bridi (2016) referente aos profissionais de apoio, a partir de 2008, ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há uma ausência de pesquisas relacionadas ao tema. Pesquisas que investigam a concepção que os professores possuem do trabalho dos profissionais de apoio são praticamente nulas. Contudo esse profissional está cada vez mais atuando nas escolas, considerando que estatisticamente a inclusão de pessoas com deficiência vem crescendo na educação básica. Segundo Silva (2019), o Censo Escolar de 2018 aponta um aumento nas porcentagens de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial que estão na faixa etária 4 a 17 anos: nas “[...]”

classes comuns passou de 85,5%, em 2013, a 90,9%, em 2017, nas unidades de ensino do país, tanto públicas quanto privadas” (SILVA, 2019, p. 21). Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2019, o número de matrículas do público da educação especial nas escolas da rede privada de ensino foi de 196.662; destas, 119.788 (60,9%) foram em classes exclusivas, ou seja, esses alunos estudam em classes separadas. Já as matrículas de alunos público-alvo da educação especial nas escolas da rede privada de ensino em classes comuns regulares foi de 76.874, o que representa 39,1% das matrículas do público da educação especial em escolas da rede privada (BRASIL, 2021).

Com base no cenário aqui apontado, entende-se que é necessário problematizar e pesquisar a inserção dos profissionais de apoio nas redes de ensino, sobretudo na rede privada e pela perspectiva dos professores de turma, os quais trabalham diretamente com eles. Portanto, esta pesquisa visou compreender qual a concepção que as professoras da sala regular possuem sobre o trabalho dos profissionais de apoio.

Para a consecução desta investigação fez-se uma pesquisa de cunho qualitativo da qual participaram seis professoras de escolas da rede privada de uma cidade do norte catarinense. A construção dos dados deu-se por meio de entrevistas, as quais foram analisadas por intermédio da Análise de Conteúdo.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 Fundamentação teórica

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trazem que a educação especial, conforme foi especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, artigo 24, é um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegura diversos recursos educacionais especializados, os quais foram organizados institucionalmente para “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001, p. 27). Dessa forma, promove-se o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que evidenciam necessidades educacionais consideradas especiais (BRASIL, 2001).

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (BRASIL, 2001, p. 28).

O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta como deve ser a organização das classes comuns para atender os alunos público-alvo da educação especial. Dentre os pontos abordados no documento, podem-se ressaltar: professores capacitados e especializados, adaptações escolares, serviços de apoio pedagógico especializados, avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, entre outros (BRASIL, 2001). Ao analisar esse documento, percebe-se que pouco se falava de profissionais de apoio como monitores/tutores.

Em 2008 publicou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com a sua aprovação foi regulamentado que os sistemas de ensino devem organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, portanto, proporcionar “instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio” (BRASIL, 2008, p. 18).

De acordo com Fonseca e Bridi (2016), a Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 é o primeiro documento que apresenta o termo “profissional de apoio”. “Nos documentos anteriores, várias foram as nomenclaturas atribuídas a esse profissional, tais como: profissionais da educação, apoio pedagógico especializado e apoio especializado” (FONSECA; BRIDI, 2016, p. 5). A referida Nota Técnica confirma a monitoria e o cuidado que os profissionais de apoio devem desempenhar aos alunos público-alvo da educação especial.

Os profissionais de apoio auxiliam nas necessidades dos alunos; estas podem ser de acessibilidade ou até mesmo necessidades específicas, sendo elas: higiene, locomoção, comunicação e cuidados especiais estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a). Fonseca (2016) informa que essa lei acaba ampliando o termo “profissional de apoio”, que passa a ser “profissional de apoio escolar”, e assim

reitera a função deste mencionando que deve exercer as mesmas funções no espaço escolar, porém, não pode substituir as profissões legalmente

estabelecidas, ou seja, o professor trata-se de uma função legal e, portanto, o profissional de apoio/monitor não deve ocupar a função que é dada ao professor do ensino regular ou ao professor da educação especial (FONSECA, 2016, p. 26).

Fica claro pela Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015a) que a função do profissional de apoio não é pedagógica. Oliveira e Gomes (2020) destacam que é consenso na legislação brasileira que não cabe ao profissional de apoio escolar o planejamento, a elaboração de atividades ou a avaliação do aluno; tais responsabilidades competem aos professores regentes de sala. Já os profissionais de apoio têm como responsabilidade a higiene pessoal, alimentação e locomoção, caso o estudante não consiga realizá-las sozinho; o foco seriam as atividades de vida diária.

Deve-se destacar que, mesmo com orientações das políticas públicas referentes à contratação de um profissional de apoio que auxilie em atividades de vida diária, “o estudante está em processo de formação inicial, não podendo esperar dele a atuação de um profissional” (CARNEIRO, 2015, p. 178). Contudo o que se observa na prática e nas pesquisas é que

tal profissional acaba sendo posto na função equivalente a de um professor especializado, o que pode ser lido como precarização das condições de trabalho docente, à medida que se desqualifica a formação especializada e o papel do professor da Educação Especial, em nome de alternativas consideradas mais baratas do ponto de vista econômico para as redes públicas de ensino (BEZERRA, 2020, p. 685).

É importante salientar que a atuação de profissionais formados em cursos superiores, especialmente em Pedagogia, acaba sendo fundamental para a atuação perante alunos público-alvo da educação especial. Oliveira e Gomes (2020, p. 8) afirmam que, no que diz respeito “à formação para o atendimento educacional especializado, a orientação é que o professor possua uma formação inicial que o habilite à atuação docente”, para dessa forma conseguir compreender e atuar no contexto escolar.

Por meio das informações apresentadas é possível perceber as possibilidades disponíveis para o professor quando ele entende que a “deficiência não é só uma carência, uma debilidade, mas também uma potência, uma grande força e atitudes, o que em certo sentido é positivo” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4.131). Espera-se que os professores possuam a habilidade de enxergar as compensações possíveis, uma vez que é fundamental

considerar a possibilidade de ofertar recursos para que ocorra uma nova aprendizagem (TOLEDO; MARTINS, 2009). Nesse sentido, pode-se trazer o conceito de trabalho colaborativo.

Conforme Deud (2018), o trabalho colaborativo entre professores e segundo professor com os alunos público-alvo da educação especial tem como objetivo ajudar na escolarização desse estudante e, dessa forma, auxiliará também no processo de inclusão escolar. Zerbato (2014, p. 99) afirma que,

para a construção de um trabalho colaborativo, exige-se abertura e oportunidade aos professores do ensino comum, da Educação Especial e demais profissionais e comunidade escolar para discussão sobre os desafios do ensinar assim como para a reconstrução dos saberes escolares, pois o coensino requer constante partilha nas ações e nas responsabilidades.

Outro ponto importante que Deud (2018) traz em seu trabalho seria o fato que se deve entender qual a concepção do professor no tocante ao trabalho colaborativo, já que não teria sentido trabalhar esse conceito sem que o docente o compreenda. É relevante destacar que:

o trabalho colaborativo na escola busca criar uma relação profissional baseada na coletividade, em que todos os sujeitos sociais partilham suas responsabilidades dentro da instituição escolar, buscando formas coletivas para solucionar os problemas que aparecem no cotidiano da escola. Nesse tipo de trabalho também se compartilham os materiais e atividades entre os professores (DEUD, 2018, p. 44).

Com base no conceito de trabalho colaborativo e nos documentos que informam a função dos profissionais de apoio, percebe-se que no contexto do trabalho desses profissionais com os professores não há um trabalho colaborativo e sim um trabalho em conjunto em que ambos pensam conjuntamente como lidar com o aluno. Não há uma colaboração em que as duas partes tenham possibilidade de pensar no/para o aluno em um grau semelhante de conhecimento, preparação e de formação. Bezerra (2020) faz uma crítica aos governos que priorizam a contratação de profissionais com nível médio ou em formação, “difundindo a ideia de que, com a presença destes, todas as demandas da classe comum estariam satisfeitas do ponto de vista legal e pedagógico, em vez de investir no ensino colaborativo propriamente dito” (BEZERRA, 2020, p. 683). Destaca também que se

corre “[...] o risco de um desinvestimento no ensino colaborativo onde este vinha se constituindo, haja vista que, na ausência de especificação legal, redes públicas de ensino aderem à alternativa mais barata, qual seja, o profissional de apoio não docente” (BEZERRA, 2020, p. 683). Ressalta-se que, na rede privada de ensino, a presença de profissionais de apoio não docentes é extremamente recorrente e um dos motivos seria realmente baratear o custo do trabalho.

Brizolla (2009) enfatiza que o ensino comum e a educação especial necessitam estabelecer um trabalho cooperativo, já que cabe à educação especial disponibilizar recursos e serviços especializados para ocorrer o atendimento das especialidades dos alunos público-alvo da educação especial que possuem necessidades educacionais consideradas especiais, e o ensino comum tem como responsabilidade a escolarização desses estudantes. Portanto, evidencia-se a importância de ser estabelecida uma colaboração entre esses profissionais. Assim, o “trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica a ser utilizada pelo professor para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para os alunos público-alvo da educação especial” (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8.317).

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 *apud* VILARONGA; MENDES, 2014) afirmam que no ambiente escolar é necessário que ocorram discussões referentes a planejamento em comum, adaptações curriculares, conteúdos que podem ser incluídos, procedimentos para a organização de sala, formas de avaliação e até mesmo distribuição de responsabilidades e tarefas, para que haja aprendizagem dos conteúdos curriculares. Deve-se deixar claro que, nesse sentido, o profissional de apoio como tutor e/ou monitor não tem como função adaptações das atividades e provas, sua função não é pedagógica. Ele não tem a responsabilidade de ensinar ao aluno os conteúdos da base comum, utilizando estratégias metodológicas que assegurem sua aprendizagem.

Com base nos pontos apresentados, levando em consideração a educação especial, trabalho docente, profissionais de apoio como tutores/monitores e a legislação vigente referente a esses profissionais, nota-se a importância de estudos que versam sobre a concepção que os professores de sala regular possuem acerca do trabalho dos profissionais de apoio.

1.2 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa consiste em um trabalho de cunho qualitativo e exploratório. O instrumento utilizado para a construção dos dados foi um roteiro com perguntas semiestruturadas e entrevistas com seis professoras da rede privada de ensino de Joinville (SC) que trabalham e/ou já trabalharam com profissionais de apoio a partir do ano de 2019 até o momento da pesquisa. O roteiro foi constituído por 12 questões desenvolvidas não somente com o enfoque no perfil das participantes, mas também com o intuito de conhecer o trabalho realizado pelos profissionais de apoio e o trabalho em conjunto desses profissionais com os professores.

A estratégia utilizada para acessar os professores de salas regulares que já trabalharam e/ou trabalham com profissionais de apoio foi uma técnica de amostragem conhecida como amostra intencional ou por julgamento, não relacionando o professor à instituição de ensino na qual ele trabalha. Segundo Oliveira (2001), essa técnica é um tipo de amostragem não probabilística que tem como característica o fato de os elementos da população serem escolhidos intencionalmente. A seleção foi realizada tendo em consideração que a amostra seria capaz de fornecer as contribuições solicitadas. A escolha das amostras ocorreu com base no julgamento da pesquisadora.

As entrevistas, feitas de forma *online* pela plataforma Microsoft Teams, foram gravadas em arquivo de áudio e vídeo, conforme exposto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/16 (BRASIL, 2016). Os participantes foram abordados inicialmente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), encaminhado via *e-mail* para uma leitura inicial. Na entrevista esclareceram-se as dúvidas referentes ao TCLE e o aceite para participar da entrevista foi registrado em arquivo de áudio e vídeo. O modelo de coleta de dados foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número de parecer 4.834.426. As entrevistas foram transcritas de forma literal e analisadas por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, sendo Franco e Bardin as principais referências utilizadas.

Segundo Bardin (2016, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim, “a intenção da análise de conteúdo é a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 38).

Bardin (2016) e Franco (2008) apontam três fases que foram seguidas nesta pesquisa. Pré-análise: fase em que os dados foram organizados para construir o *corpus* da pesquisa. Para tal, fez-se a leitura flutuante. Segunda fase, exploração do material: o *corpus* estabelecido foi estudado mais profundamente e organizado a partir da frequência que determinadas palavras e/ou expressões apareceriam na fala das participantes entrevistadas, quando os conteúdos da fala dos sujeitos foram relacionados aos objetivos apresentados na pesquisa. Com base nisso foram geradas as categorias temáticas, sendo elas: professoras participantes da pesquisa; função do profissional de apoio na concepção das professoras da sala regular; trabalho colaborativo ou trabalho em conjunto? Por fim, a terceira fase, tratamento dos resultados: fase em que ocorrem a inferência e interpretação, com base no material de análise e no referencial teórico proposto.

A seguir, na análise e discussão dos resultados, serão apresentadas as categorias e posteriormente as considerações finais.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1 Professoras participantes da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa participaram seis professoras. No Quadro 1 encontram-se informações sobre ano de nascimento, formação acadêmica e tempo de atuação como professora. Deve-se destacar que os nomes aqui apresentados são fictícios, para manter o sigilo.

Quadro 1 - Professoras participantes da pesquisa

Nomes fictícios	Ano de nascimento	Formação acadêmica	Tempo de atuação como professora	Escola onde atuam
Elaine	1981	Pedagogia	21 anos	Escola A
Nicolý	1993	Pedagogia /	1 ano	Escola A

		Pós-graduação em Educação Inovadora		
Bianca	1992	Pedagogia / Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial	6 anos	Escola B
Cinthia	1968	Letras / cursando Psicologia	27 anos	Escola B
Laís	1993	Pedagogia	3 anos	Escola C
Priscila	1960	Pedagogia / Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial	Mais de 35 anos	Escola A

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Como citado anteriormente e presente no quadro, todas as participantes são do gênero feminino, reafirmando um traço predominante no exercício da educação infantil e no ensino fundamental. Vianna (2013, p. 166), fundamentada em dados do MEC/INEP do ano de 2009, destaca:

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres.

No tocante à formação, cinco professoras são formadas em Pedagogia, uma é formada em Letras. A idade das participantes variou de 29 anos a 62 anos. Das seis professoras, três possuem pós-graduação, ou seja, continuaram a sua formação. O tempo de atuação variou bastante; há participantes que estão há mais de 25 anos atuando na profissão, e há professoras que estão na área há 3 anos ou menos. Outro ponto a ser destacado: três professoras trabalham na escola A, duas na escola B e uma na escola C,

todas atuantes em escolas da rede privada de Joinville (SC). A pesquisa foi direcionada a escolas da rede privada em virtude do fato de os profissionais de apoio estarem inseridos nesse contexto. Ressalta-se que os dados do Inep de 2019 apontam que matrículas de alunos público-alvo da educação especial nas escolas da rede privada de ensino em classes comuns foi de 76.874 (BRASIL, 2021).

2.2 Função do profissional de apoio na concepção das professoras da sala regular

Segundo o documento Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015b), o profissional de apoio tem como função auxiliar estudantes que não realizam de forma independente as atividades de alimentação, higiene e locomoção. Esse profissional não tem como atribuição o desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas e não possui responsabilidade no ensino de tais alunos: “O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola” (BRASIL, 2015b, p. 70).

Ao analisar as falas das participantes da pesquisa, percebe-se que muitas delas afirmam que os profissionais de apoio com os quais tiveram contato auxiliam nas atividades de higiene e alimentação, sempre que for necessário, e nas atividades no âmbito pedagógico:

Olha, por eles serem meus alunos, eu organizo toda adaptação do conteúdo, eu faço um planejamento separado para eles e aí eu anoto todas as estratégias que serão utilizadas com aquela criança. Então, o segundo professor vai aplicar tudo isso, né, vai aplicar e vai registrar qual foi a reação da criança, onde foi a dificuldade, o que podemos melhorar e ele tem autonomia de criar novas estratégias, né. Mas sempre junto comigo (Priscila).

Oliveira e Gomes (2020) abordam que, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, as figuras centrais são o professor regente e o aluno; ao profissional de apoio compete oferecer o suporte às questões funcionais do aluno. Dessa forma, “cabe ao professor a atribuição de realizar as devidas mediações para a promoção da aprendizagem, de acordo com as singularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo” (OLIVEIRA;

GOMES, 2020, p. 399). Ao observar as falas das professoras, percebe-se um desvio de função, em que muitas vezes os profissionais de apoio, além de desempenharem atividades de suporte às questões funcionais, executam atividades de cunho pedagógico, o que não está previsto na legislação:

[...] isso vai depender muito do que a criança precisa, mas no geral atender às necessidades que a criança demanda, né. Cuidados no caso da mediação, por si só, das atividades, às vezes leitura, às vezes uma adaptação de material elas auxiliam. A professora faz parte, e parte a auxiliar ajuda. É um trabalho meio que conjunto nesse sentido. E também nos casos em que a criança precisa de auxílio, de cuidados de higiene, alimentação e tudo mais, também realizam esse apoio (Nicoly).

[...] ele fica em sala auxiliando a criança e auxilia normalmente na parte pedagógica. Ajudando nas atividades diárias, a ir ao banheiro, na alimentação quando necessário ou auxiliando na parte pedagógica mesmo da atividade (Laís).

A imputação de um trabalho de âmbito pedagógico ao profissional de apoio escolar denota a necessidade de um trabalho colaborativo para que o processo de ensino dos estudantes com deficiência se dê. Assim, as solicitações de ações no âmbito pedagógico para os profissionais de apoio apontam para uma lacuna de que haja um profissional que seja qualificado para poder fazer as intervenções no sentido didático-metodológico também. Sem desqualificar a necessidade que o profissional de apoio tem para garantir formas de lidar com os suportes necessários que deem condições de participação no ambiente escolar, entende-se que a demanda dos professores regentes vai além de garantir a segurança, mobilidade, alimentação e demais condições que envolvem a estadia do estudante na escola. Os relatos apontam para ações pedagógicas colaborativas que “favoreçam o desenvolvimento da autonomia do aluno, de modo que ele possa construir suas aprendizagens com independência” (OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 414).

No que se refere ao planejamento curricular de atividades e provas, a legislação deixa claro que não são responsabilidade do profissional de apoio, mas sim do professor regente de sala (OLIVEIRA; GOMES, 2020). A professora Nicoly, quando traz o assunto de planejamento, afirma: “[...] é que eu faço o planejamento, o geral, o planejamento que vai ser aplicado para toda turma e eu sento com ela pra pensarmos sobre o que será feito de adaptação para cada caso que precisa de adaptação, porque também não é tudo que precisa, né”. Novamente, aparece um desvio de função, uma vez que o professor regente deve ser

“a principal referência para o ensino e planejamento das atividades que serão realizadas pelo aluno, bem como as intervenções que deverão ser conduzidas para a aprendizagem desse estudante” (SOUSA, 2018, p. 31).

Na fala da professora Priscila aparece algo parecido quando diz: “Eu faço o planejamento, compartilho com ela, e juntas a gente cria ou enriquece esse planejamento [...]”. Algo presente na pesquisa de Fonseca (2016) e nas narrativas das professoras entrevistadas, o profissional de apoio acaba realizando ações referentes aos processos pedagógicos do aluno público-alvo da educação especial, acompanha o desenvolvimento de atividades e do planejamento delas, embora não seja essa sua função conforme a legislação.

Outro aspecto a ser destacado é a fala de uma professora que remete à atuação do profissional de apoio estar vinculada a certo sentimentalismo. Segundo a professora Priscila, o profissional de apoio tem de

[...] amar o aluno que [...] está acompanhando e amar mesmo, entender suas dificuldades, querer ajudar, sem demonstrar cansaço ou não acreditar nesse aluno. Então, essa característica eu acho fundamental pra esses profissionais que aceitam, né, porque eles têm que aceitar ser o segundo professor [...] eles precisam ser amorosos [...].

O destaque dado a características pessoais e afetivas mostra-se recorrente em relação ao entendimento que se tem sobre como deve ser o profissional que trabalha com estudantes com deficiência. Santos (2016), em sua pesquisa com professoras que atuam no atendimento educacional especializado, percebeu que em suas falas as entrevistadas apresentaram características que são empregadas para descrever um perfil para se trabalhar com alunos público-alvo da educação especial. Algumas das características são: “ser atenciosa, carinhosa, paciente, acreditar na capacidade e potencial dos alunos, desenvolver um olhar diferente, que busca identificar a necessidade do aluno no dado momento, que não deixa o aluno ‘jogado’ na sala de aula” (SANTOS, 2016, p. 75). Considerando essa mesma fala, outra questão que pode ser problematizada: a concepção que se tem sobre o estudante com deficiência na escola regular. Santos (2016, p. 76) cita em sua dissertação e também aparece na fala da professora Priscila: “lugar em que se coloca, no discurso, o aluno com deficiência – que passa a ser aquele que, primeiramente,

precisa de afeto (e por isso, de uma professora atenciosa, carinhosa e paciente), e cuja aprendizagem fica, portanto, em segundo plano”.

Em síntese, o que mais se destaca é a necessidade de parcerias, de trabalho conjunto para que de fato se dê o aprendizado do estudante. As concepções das professoras sobre os profissionais de apoio apontam para um espaço que deve ser ocupado por um profissional com formação superior que dê conta de partilhar desafios e objetivos de ensinar estudantes com diferenças significativas com equidade e na coletividade. Na fala da professora Nicolý, o assunto aparece principalmente quando ela cita sobre questões pedagógicas: “[...] *eu sento com ela e a gente faz adaptação juntas, e às vezes até em momentos extras, fora da escola, a gente senta junto, conversa também, fazendo sempre o planejamento de adaptação*”. Já a professora Elaine menciona sobre a comunicação necessária com o profissional dentro de sala de aula: “[...] *eu tinha que trocar muito, conversar muito, trocar experiências*”.

2.3 Trabalho colaborativo ou trabalho em conjunto?

O trabalho colaborativo, ou também chamado de coensino, tem como objetivo auxiliar no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Para isso é necessária uma colaboração dos profissionais envolvidos no processo, no caso o professor da sala comum e o segundo professor (DEUD, 2018). Deve-se destacar que, para ocorrer o trabalho colaborativo, ambos os profissionais precisam ter um grau de conhecimento semelhante, como, por exemplo, formação completa.

Bezerra (2020) faz uma crítica em sua pesquisa em que aborda que o trabalho colaborativo não acontece entre professores e profissionais de apoio, uma vez que para tal é necessário um profissional especializado. Destaca ainda: “é que não se pode crer que estes, ainda sem carreira definida e sem regulamentações precisas de sua atuação, a qual se torna objeto de interpretações múltiplas, sejam postos como o principal respaldo para a permanência de estudantes PAEE nas classes comuns” (BEZERRA, 2020, p. 683).

Assim, percebe-se que entre professores e profissionais de apoio há, na maioria das vezes, um trabalho em conjunto e não colaborativo. A professora Bianca aponta:

[...] já criamos atividade [...], vinha ideia dela ou minha [...], uma das crianças não conseguia escrever o nome, letra R, era muita dificuldade. Então, a gente fez um trabalho: “Vamos treinar todas as letras do nome, quando estiver boa nessa letra vamos passar para a próxima” [...].

Já a professora Cinthia, que trabalha com ensino bilíngue, informa:

[...] eu gosto de estar bem conectada com esse profissional, porque na minha concepção ele é um coadjuvante do aprendizado também, né. Então, ele é como se fosse um braço meu, que eu estaria ali ensinando, seria mais um apoio que eu teria para que o aprendizado chegue nesse aluno. [...] na época quando dava só aula de inglês, eu tinha que adaptar várias atividades. [...] a única dificuldade deste profissional era realmente na língua inglesa, sabe, foi bem interessante porque eu tinha que explicar para o profissional a atividade, né, e mais ou menos falar as respostas esperadas para que ele pudesse orientar o aluno dele.

Para que ocorra o trabalho colaborativo, é imprescindível que ambos os profissionais tenham possibilidade de pensar no aluno em um grau equivalente de conhecimento, preparação e de formação. É possível perceber, na fala da professora Cinthia, que, quando envolve um conhecimento mais específico, a atividade colaborativa, e mesmo a conjunta, acaba sendo mais difícil de ser executada; mesmo para o segundo professor de turma, trabalhar com disciplinas específicas acaba sendo um desafio.

O discurso dizendo que realizam trabalho colaborativo apareceu na fala de algumas professoras entrevistadas. A professora Elaine assim se expressa: “[...] eu nunca apliquei uma prova que não tivesse sido passada pelo profissional de inclusão, de acompanhamento, porque, assim, apesar de eu ser a gestora, o real aprendizado, o real desenvolvimento é do profissional de apoio que tá ali”.

Santos, Makishima e Silva (2015, p. 8.317) enfatizam que um dos objetivos do trabalho colaborativo é “o desenvolvimento de metodologias de ensino para o acesso ao currículo, enriquecimento curricular, formas diferenciadas de avaliação para melhoria no desempenho acadêmico”. Salienta-se que não é esse trabalho que acontece no contexto das professoras entrevistadas na pesquisa, haja vista que, para serem desenvolvidas metodologias de ensino, o profissional necessita de uma formação específica, o que não ocorre no contexto dos profissionais de apoio. É importante deixar claro que muitas vezes, mesmo sem formação, tais profissionais são colocados em um âmbito pedagógico. A professora Elaine aborda:

[...] nós duas sentávamos: “Essa questão, você acha que vai ter que ser assim? Ele faz assim ou vai ter que ser de que forma? Vai precisar de qual material?”. Aí tinha coisas que a gente alterava juntas, por exemplo: “Um escreva, é melhor fazer um recorte e cole do que um escreva. Ligue! Eu acho que ligue dá muita confusão espacial. Então vamos fazer diferente: recorta o espaço e cola na frente da resposta certa”. Então, essa troca a gente tinha.

Segundo Silva e Carneiro (2016), no contexto da inclusão escolar, são previstas adequações para que ocorra o atendimento do aluno público-alvo da educação especial; elas podem ser na estrutura arquitetônica, no ambiente e incluem as adaptações curriculares. Oliveira e Machado (2007, p. 45) abordam que as adaptações curriculares são “modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e da avaliação, no currículo como um todo ou um aspecto dele”.

É possível observar a forma que a professora Laís entende sobre o trabalho em conjunto em sua fala e citando sobre as adaptações que são efetuadas:

[...] mas sempre que inicia um estagiário novo a gente conversa, conversa sobre as possibilidades sobre o que a gente pode conseguir fazer com essa criança ou não, até onde a gente pode ir, até onde a gente pode desafiar ela e eu sempre deixo muito livre pra esse profissional também dar dicas, dar opinião, porque geralmente é ele que tá direto com a criança, então ele consegue ver: “Isso não deu certo, mas talvez isso aqui possa dar”. Então a gente tem bastante essa troca, apesar da primeira orientação ser sempre minha, então a atividade tal, eu sempre falo, “essa aqui pode fazer com mesma orientação de todas as crianças” ou, enfim, algumas outras precisam de uma adaptaçãozinha. A gente vai organizando conforme a atividade.

Um dos pontos pesquisados por Fonseca (2016) diz respeito à concepção dos professores a partir do tema inclusão e escolar. A autora aborda que “[...] parecia ser necessária a presença do monitor/tutor, considerando que este, na visão destes professores, era responsável pelos aspectos pedagógicos, ajudando o professor na atenção necessária ao aluno em situação de inclusão escolar” (FONSECA, 2016, p. 13).

Com base nas falas das professoras citadas nesta categoria em relação às atividades exercidas pelos profissionais de apoio e fazendo uma ligação com a teoria, muitas vezes eles são colocados no lugar de um profissional formado, que acaba realizando atividades pedagógicas, adaptações junto com os professores da sala, colocando-os muitas vezes como a principal figura do aprendizado do aluno público-alvo da educação especial. Mesmo o profissional sendo colocado nesse âmbito, no contexto das professoras entrevistadas

não ocorre um trabalho colaborativo, uma vez que não são profissionais especializados e ainda não possuem todo o conhecimento necessário para que ocorra uma troca efetiva entre profissionais para inclusão e permanência do aluno público-alvo da educação especial no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a concepção que professores possuem sobre o trabalho dos profissionais de apoio. Os objetivos específicos foram identificar se ocorre uma colaboração entre professores e profissionais de apoio para a inclusão escolar e verificar quais são as atividades designadas aos profissionais de apoio que trabalham em sala regular.

Na construção dos dados percebe-se que, independentemente do tempo que as professoras estão trabalhando na educação, a concepção sobre a função do profissional de apoio foi semelhante em todas as falas.

Assim, mesmo com diversos documentos informando que a função do profissional de apoio não é pedagógica e sim de apoio a atividades funcionais, de vida diária, como alimentação, higiene e locomoção, na prática nota-se que ocorre um desvio de função. Dessa forma, além das funções previstas por lei, as atividades de cunho pedagógico apareceram na fala das professoras como sendo uma das principais, especialmente o auxílio em adaptações de atividades.

Considerando as falas das professoras da sala regular sobre o profissional de apoio, entende-se que muitos ainda estão em formação na graduação. Além de ser um desvio de função abarcar questões das atividades pedagógicas, pode-se pressupor que não há conhecimento técnico-científico constituído de maneira formal que indique que as atividades curriculares de ensino e adaptação possam ser delegadas a esses profissionais. Segundo Silva, Batista e Massaro (2020, p. 18), “ainda é preciso analisar a efetividade da Lei Brasileira de Inclusão, [...] o tipo de serviço do Atendimento Educacional Especializado, a cultura colaborativa nas escolas de ensino regular e, ainda, a participação coletiva das pessoas para a construção de uma sociedade inclusiva”.

Assim, questiona-se se essa função não deveria ser assumida por profissionais graduados em Pedagogia, já que, embora documentos afirmem quais seriam suas atividades no contexto escolar, eles acabam muitas vezes atuando como segundo professor de turma, até mesmo por uma questão de barateamento do profissional.

REFERÊNCIAS

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

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. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993/2003. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://culturatura.com.br/docsed/7%20DiretNac%20Educ%20Especial.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/GAB. **Nota técnica n.º 19, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2015b.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em:
6 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação especial em números**. Brasília, 2021.

BRIZOLLA, Francéli. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Formação de Professores em Foco, 5., 2009, São Paulo.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. Práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Diálogos com uma experiência em dois contextos educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini / ABPEE, 2015. p. 175-187.

DEUD, Priscila Murtinho. **As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do segundo professor: O que fazes? Como trabalhas?** 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

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, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FONSECA, Manoela da; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_MANOELA-DA-FONSECA-FABIANE-ROMANO-DE-SOUZA-BRIDI.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do Gt15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 396-420, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5046/47967218>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva G. de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

OLIVEIRA, Rafaela Machado. **A função do profissional de apoio escolar na inclusão da criança autista na educação infantil**. 2016. 145 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. **Administração On Line**, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_amostragem_ao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amostras_por_conveniencia.pdf. Acesso em: 6 maio 2021.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDURECE, 12., 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

SILVA, Fabricio de Lima Bezerra; BATISTA, David Espinola; MASSARO, Munique. Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-23, 2020.

SILVA, Iara Susi Maria. **Significações acerca da atuação profissional de uma professora de acompanhamento e apoio à inclusão**. 2019. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Suzana Sirlene da; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 935-955, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8935/5877>. Acesso em: 17 set. 2021.

SOUSA, Mariana Rodrigues de. **O profissional de apoio escolar no acompanhamento de alunos autistas: uma análise a partir dos dispositivos legais**. 2018. 43 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3298_1675.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_d_e_1990.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95 n. 239, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 9 abr. 2021.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Enviado em: 29-05-2022

Aceito em: 29-07-2022

Publicado em: 19-10-2022