



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

BRUNA FERNANDA FERREIRA FERNANDES

**O APOIO ESCOLAR COMO SÍNTESE DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

**CAMPINA GRANDE
2021**

BRUNA FERNANDA FERREIRA FERNANDES

**O APOIO ESCOLAR COMO SÍNTESE DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento do Curso de
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Bacharel em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia
Sub-área: Psicologia Educacional e Escolar.

Orientadora: Prof. Dr. Fabíola Mônica Da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F363a Fernandes, Bruna Fernanda Ferreira.

O apoio escolar como síntese de uma educação especial na perspectiva inclusiva no município de Campina Grande/PB [manuscrito] / Bruna Fernanda Ferreira Fernandes. - 2021.
43 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Apoio escolar. I. Título

21. ed. CDD 371.9

BRUNA FERNANDA FERREIRA FERNANDES

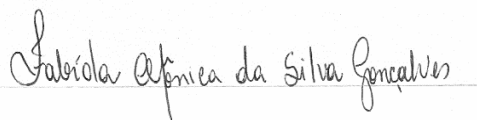
**O APOIO ESCOLAR COMO SÍNTESE DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento do Curso de
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Bacharel em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia
Sub-área: Psicologia Educacional e Escolar.

Aprovada em: 01/10/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^ª. Dr^ª. Vânia Aparecida Calado
Universidade Potiguar (UNP)



Prof. Ms. Luann Glauber Rocha Medeiros
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“A educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante.” (VIGOTSKI, 2019, p. 119-120).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	REFERENCIAL TEÓRICO	06
2.1	O especial na educação	06
2.2	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	07
2.3	O Profissional de Apoio Escolar	09
3	METODOLOGIA	11
3.1	Delineamento da pesquisa	11
3.2	Coleta e construção dos dados	11
3.3	Detalhamento das participantes	11
3.4	Análise e interpretação dos dados	12
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	12
4.1	Análise intranúcleo	12
4.2	Análise internúcleo	19
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
	REFERÊNCIAS	21
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada	26
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	27
	APÊNDICE C – Termo de Autorização para Gravação de Voz	29
	APÊNDICE D – Sistematização dos núcleos de significação	30
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	42

O APOIO ESCOLAR COMO SÍNTESE DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB

Bruna Fernanda Ferreira Fernandes¹
Fabiola Mônica Da Silva Gonçalves²

RESUMO

Essa pesquisa se propôs a investigar como o trabalho de apoio escolar reflete a construção de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Campina Grande/Paraíba. Para tanto, procuramos conhecer as demandas, as orientações e os processos de trabalho desse profissional, além de apreender os significados e sentidos atribuídos às atividades laborais e ao próprio campo da educação especial e inclusiva. Como suporte para as nossas discussões recorremos aos estudos da Psicologia Histórico-cultural que tem por base as pesquisas de Lev Semionovich Vigotski e colaboradores. Além disso, as análises dos dados seguiram os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) que possui uma dimensão histórico-dialética fundamentada na perspectiva vigotskiana. Os resultados mostram que o trabalho do apoio escolar carrega em suas atividades aspectos que unem características tanto da educação especial como da educação inclusiva. A partir disso, entendemos que o apoio escolar funciona como uma síntese possível por provocar mudanças nas instituições escolares ao garantir de forma mais efetiva a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas. Para nós, o trabalho do apoio escolar como síntese demanda a descoberta dinâmica de contradições que deem abertura a outras sínteses possíveis para a construção de novas bases no campo da educação inclusiva.

Palavras-chave: Apoio Escolar. Educação Inclusiva. Educação Especial. Psicologia Histórico-cultural.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how school support work reflects the construction of a special education policy from the perspective of inclusive education in Campina Grande/Paraíba. Therefore, we sought to understand the demands, guidelines and work processes of this professional, in addition to apprehending the meanings and senses attributed to work activities and to the field of special and inclusive education itself. As support for the discussions, we resorted to the studies of Historical-cultural Psychology based on the researches of Lev Semionovich Vigotski and collaborators. In addition, data analysis followed the Core of Meaning proposed by Aguiar and Ozella (2006, 2013), which has a historical-dialectical dimension based on the Vygotskian perspective. The results show that school support work carries in its activities aspects that unite characteristics of both special education and inclusive education. From this, we understand that support school functions as a possible synthesis by causing changes in schools to ensure more effectively the inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/highly gifted in schools. For us, the work of school support as a synthesis demands the dynamic discovery of

¹ Estudante de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande/PB; bruna.fernandes@aluno.uepb.edu.br;

² Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional de Formação de Professores; Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande, PB; fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br;

contradictions that open up other possible syntheses for the construction of new bases in the field of inclusive education.

Keywords: School support. Inclusive education. Special education. Historical-cultural Psychology.

1 INTRODUÇÃO

Ao se discutir educação é cada vez mais expressa a necessidade de se discutir também inclusão. Em vista disso, historicamente o que se convencionou de chamar de “Educação Especial”, hoje tem seus alicerces também na Educação Inclusiva. O “especial” na educação diz de um período no qual ao estudante “diferente” era delegado um espaço em separado. Autores como Nascimento (2014), Plaisance (2019) e Silva Neto et al. (2018) destacam que a educação para a pessoa com deficiência acontecia de modo paralelo a educação regular, o que impulsionou o preconceito e a exclusão social, gerando entraves na inserção dessas pessoas no meio social.

Para autores como Vigotski (2019), esses entraves vão repercutir no próprio curso do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Também para Vigotski (2019), pensar no curso do desenvolvimento humano é atentar-se para a cultura, sendo esta última a condição necessária para que o próprio desenvolvimento da pessoa alcance novos lugares. Cultura esta que não é oferecida simplesmente, ela é fruto e prospera das relações sociais.

Através desse entendimento, ergue-se a importância de se garantir uma educação para todos, na qual o estudante com deficiência acesse de modo equitativo o sistema de ensino regular. Logo, é preciso traçar estratégias que viabilizem tal acesso e aqui discutiremos o papel do profissional de apoio escolar. Na trajetória da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o profissional de apoio escolar se apresenta como figura importante para a inserção e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola, mas que não deixa de ser atravessado por contradições em sua atuação (BEZERRA, 2020; LOPES, 2018).

Nesse sentido, buscamos investigar como o trabalho dos profissionais de apoio escolar refletem a construção de uma política de educação especial e inclusiva no município de Campina Grande/Paraíba. Para tanto, procuramos conhecer as demandas, as orientações e os processos de trabalho desse profissional, além de apreender os significados e sentidos atribuídos às atividades laborais e ao próprio campo da educação especial e inclusiva. Como suporte para nossas discussões recorreremos aos estudos da Psicologia histórico-cultural que tem por base as pesquisas de Lev Semionovich Vigotski e colaboradores. Além disso, as análises dos dados seguiram os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) que possuem uma dimensão histórico-dialética fundamentada na perspectiva Vigotskiana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O especial na educação

Os debates que circulam no campo da Educação Especial e no campo da Educação Inclusiva vêm se ampliando e se entrelaçando ao longo dos anos. Essa trama criada traz à tona o caráter histórico desses dois campos, bem como o caráter histórico dos sujeitos da educação. Camargo (2017) apresenta outro entendimento que costuma aparecer quando falamos dessas duas perspectivas: o “especial” e a “inclusiva” atuando como sinônimos. Essa mescla de significados, apesar de recorrente, foge à própria construção desses dois campos.

Alguns autores remontam suas análises a partir do que a palavra “especial” cravou historicamente na educação. No cotidiano, o “especial” é algo que salta aos nossos olhos, pressupõe uma diferença frente aos demais elementos que se esteja observando. A educação especial surge a partir dessa concepção, arraigada de um entendimento que era preciso separar os “diferentes”, “excepcionais”, “especiais”, “anormais” (PLAISANCE, 2019; SILVA NETO et al., 2018).

Ullrich (2019) enfatiza que o próprio encontro entre as palavras “educação” e “especial” diz de um período histórico que impulsionou a ideia do homem como “moralmente neutro e maleável pela educação” (p. 03). Dessa maneira, seguiu-se um modelo de ensino marcado pela estigmatização e segregação, colocando o espaço educativo como meio para adaptação da pessoa com deficiência física, intelectual, cegueira, surdez e etc. à sociedade:

esses núcleos especiais possuíam programas próprios, com técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial *diferenciado* em relação ao sistema educacional geral, ou seja, *dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular.* (SILVA NETO, et al., 2018, p.84, grifo nosso)

Esse entendimento de dois subsistemas de educação que são paralelos, mas não integrantes ecoa até hoje³. Plaisance (2019) destaca que, nos anos 1990, principalmente no contexto internacional, a Educação Especial virou alvo de críticas, uma vez que a noção de integração estava sendo estimulada, o que não era característico do modelo vigente. Para Nascimento (2014) o isolamento desses “núcleos especiais” foi predominante até a década de 1960, sendo 1970 um período importante para superação dessas instituições específicas excludentes. Percebe-se, portanto, um movimento de insatisfação, exigindo que a Educação Especial passasse por um processo de mudança, o que a levou, quase que inevitavelmente, para junto da Educação Inclusiva.

2.2 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca na Espanha no ano de 1994 é considerada um marco importante para o avanço das discussões acerca da superação do modelo de “escolas especiais”. A Declaração de Salamanca (1994), assim chamado o documento proveniente da conferência, apontou uma proposta de educação embasada em ideais de integralidade e solidariedade. Desse modo, a defesa agora era de uma educação para todos: “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” (UNESCO, 1994, p. 05).

No entanto, e ainda de acordo com Plaisance (2019), o próprio marco não descarta o lugar do “especial”, mas reincorpora-o sob outro ponto de vista. A Educação Especial passa a ser entendida não mais como um outro tipo de educação, mas como um centro de recursos para disponibilizar apoio pedagógico à educação regular. Temos, portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Não é à toa que a Educação Especial e a Educação Inclusiva são vistas como correlatas, a própria história dos dois campos traça essa ideia e isso reverbera, por exemplo, na própria nomenclatura e contextualização da Política Nacional de Educação Especial na

³ Aqui nos referimos ao Decreto 10.502/2020 lançado pelo Governo Federal 30 de Setembro de 2020 que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”; considerada um retrocesso por ir de encontro às políticas educacionais anteriores na garantia da inclusão e diversidade no ambiente escolar. Além disso, questiona-se sua elaboração, que não foi discutida e apresentada às próprias pessoas com deficiência e seus familiares, diversos setores da sociedade civil, representantes de movimentos sociais e à pesquisadores.

Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). A PNEEPEI coloca a própria Declaração de Salamanca como referência para se repensar um novo modelo de atendimento ao dispor que: “[...] a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças.” (BRASIL, 2008, p. 14)

O movimento que se apresenta na PNEEPEI é de tentativa da superação de um modelo essencialmente não inclusivo, o que convoca inúmeros caminhos para se pensar o desafio de atender às diferenças e a superação da lógica da exclusão. Apesar dos esforços, autoras como Barroco e Leonardo (2017) ressaltam a falta de um pensamento dialético na construção das políticas públicas de inclusão. A dialética tem seu lugar na superação das aparências, como um movimento para além do imediatismo dos fatos. Então, é na dialética que o fato se complexifica e revela o conhecimento que está além das aparências, ampliando o curso das possibilidades.

Atrelando a discussão sobre as políticas de inclusão e a negação de um pensamento dialético, as autoras ressaltam o risco de que as diferenças sejam entendidas e atendidas apenas em sua aparência, o que constitui um aparelhamento que desconsidera questões outras que podem multideterminar a demanda aparente, o que, por sua vez, pode ser fator de manutenção da exclusão. Nos seus estudos o campo da Defectologia⁴ Vigotski (2019) demarca essa questão fazendo uma crítica ao entendimento pedagógico médico-hospitalar que mensura e enquadra a deficiência em seus aspectos visíveis e quantitativos. E propõe a dialética como um dos fundamentos para superação desse viés determinista e excludente, para que a deficiência seja entendida como processo e não como “coisa” em si mesma.

Como resultado, o autor passa a entender a deficiência mediante dois aspectos: primeiramente, pode-se pensar em uma deficiência primária que consiste naqueles aspectos físicos e orgânicos que caracterizam certa deficiência. Por outro lado, temos a deficiência secundária que diz respeito às possíveis repercussões no curso de desenvolvimento de práticas sociais excludentes que atravessam o sujeito por conta de sua deficiência primária. Esses dois aspectos se entrelaçam, à medida que “não há nenhum aspecto no qual o biológico possa separar-se do social.” (VIGOTSKI, 2019, p. 135), o que supera as aparências e as dicotomias, resgata a dialética e inaugura duas concepções.

A primeira delas diz respeito ao próprio entendimento sobre o desenvolvimento humano e aqui cabe a exploração de uma importante tese do pensador soviético, a ideia de que a pessoa com deficiência não é alguém que se desenvolve menos, mas alguém que se desenvolve de outro modo (VIGOTSKI, 2019). Dito de outra forma, para Vigotski (2019) a deficiência tem sua marca qualitativa que vai tensionar o desenvolvimento e impulsionar a criação de caminhos indiretos, surgindo, então, esses “outros modos” de se desenvolver. Apesar de importante, esse processo não é natural e só acontece mediante as consequências das trocas sociais que envolvem esses sujeitos (BARROCO, LEONARDO, 2017; ROSSATO, CONSTANTINO, 2017; VICTOR, CAMIZÃO, 2017; QUEIROZ, 2020).

Uma segunda concepção inaugurada e que é intrínseca à primeira, é um novo modo para se (re)pensar a educação. De acordo com Gonçalves e Fernandes (2019)

[...] a concepção vigotskiana de desenvolvimento humano se fundamenta na produção de uma ação que favorece novas possibilidades de participação da pessoa em sociedade e, por conseguinte, *no caso da educação da criança com deficiência, destaca o processo de seu desenvolvimento como responsabilidade do contexto social.* (GONÇALVES; FERNANDES, 2019, p. 08, grifo nosso)

⁴ A *Defectologia* refere-se ao campo do conhecimento teórico e do trabalho científico-prático que se debruça aos estudos da *criança* cujo desenvolvimento é complicado por um *defeito* (VIGOTSKI, 2019). Esses termos em destaque que eram comumente utilizados no início do século XX atualmente podem ser entendidos como *educação especial* e *criança com deficiência*.

Desse modo, a educação assume uma posição responsável e intencional para se pensar novos modos de desenvolvimento. Entrelaçando as duas concepções inauguradas, podemos entender o ambiente escolar como um espaço de intensas trocas sociais que são potências para os caminhos indiretos do desenvolvimento. É nesse sentido que Vigotski (2019, p. 124) afirma que “a escola especial, por sua natureza, é antissocial e forma o espírito antissocial” e defende a construção de uma nova síntese que resgate elementos válidos da tese de uma educação para todos e da antítese de escola especial:

Aqui, a esfera do desenvolvimento avança de um modo dialético: em primeiro lugar, a tese do ensino geral de crianças anormais com normais; depois, a antítese, isto é, o ensino especial. A tarefa de nossa época é criar a síntese, agrupando, em uma unidade superior, os elementos válidos da tese e da antítese. (VIGOTSKI, 2019, p. 125)

Para não cairmos em uma lógica idealista, que não representa a base materialista, histórica e dialética dos trabalhos de Vigotski, pontuamos que essa construção dialética não deve ser entendida apenas como um fluxo de acontecimentos, como diz Santa e Baroni (2014, p. 04), uma história levada por meio de “uma oposição ao momento precedente em uma contínua marcha da razão”. É preciso entender que essa construção histórica, tal qual a que Vigotski propõe, não é abstrata, mas sim fruto de causas sociais, econômicas e produtivas (SANTA; BARONI, 2014). Para Barroco (2007)

Esta passagem pode, com frequência, levar os autores ocidentais menos afetos à pesquisa histórica a suporem que Vigotski era *inclusivista* – aos moldes atuais. Isso merece cuidados, pois sua base teórico-filosófica era marxista e a preocupação do autor ia além: era a de levar o movimento, a dinamicidade, por meio do materialismo histórico-dialético, onde havia a estagnação do desenvolvimento; era a de pensar a vida, o desenvolvimento dos homens em geral, era pela condição humana” (BARROCO, 2007, p. 267, grifo da autora).

Entendemos que os estudos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores é de muita valia para se pensar não apenas o desenvolvimento humano, mas como esse processo pode ser fomentado socialmente. Compreende-se, portanto, como é imprescindível a criação de estratégias para a entrada e a permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Ao voltarmos a pensar nas políticas públicas que podem estabelecer meios para se garantir essa inclusão, encontramos um profissional que vem chamando atenção de pesquisadores devido a sua presença nas ações da educação especial na perspectiva inclusiva: o profissional de apoio escolar.

2.3 O Profissional de Apoio Escolar

Na PNEEPEI existe uma diretriz específica que diz respeito a função do monitor ou cuidador direcionados aos alunos que necessitem de apoio nas atividades básicas de higiene, locomoção, alimentação e outras que podem estar presentes no ambiente escolar. Apesar de sua construção datar de 2008, tal ação proposta também está localizada em discussões e marcos anteriores, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que no Capítulo V “Da Educação Especial”, Art. 58 destaca “§ 1º haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que traz em seu capítulo IV, Art. 28 e inciso XI:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes

da Libras, de guias intérpretes e de *profissionais de apoio* (BRASIL, 2015, grifo nosso)

Além de adentrarmos em políticas de abrangência nacional, aqui vamos direcionar a discussão para a cidade na qual a pesquisa foi realizada. Mediante a Portaria N° 051/2017 do município de Campina Grande/PB e em consonância com as políticas nacionais aqui citadas e outras resolve sobre “a implantação, identificação e função do (a) Cuidador (a) para acompanhar na rede municipal de ensino, crianças e adolescentes com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação” (CAMPINA GRANDE, 2017, p. 35).

Ademais, na portaria em questão se seguem oito artigos que discorrem sobre o público alvo desse profissional, como será sua contratação, piso salarial, carga horária de trabalho dentre outras questões. Cabe ênfase ao artigo 2° que compreende:

O (a) Cuidador (a) será contratado para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, sendo Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, que dependam de ajuda para desenvolver atividades da vida diária no cotidiano escolar, tais como: higiene pessoal, uso de medicamentos, mobilidade, alimentação e outras, bem como colaborar nas atividades pedagógicas, planejadas e desenvolvidas pelo professor da sala regular em parceria com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais [...] (CAMPINA GRANDE, 2017, p. 35)

Diante disso, parece que esse profissional se apresenta como um elo da educação especial com a educação inclusiva ao possibilitar a inserção de um grupo de estudantes ao ambiente escolar. Estudos como os de Fonseca e Bridi (2016), Francês e Bentes (2017), Lima (2018), Lopes (2018) e Oliveira, Fonseca e Oliveira (2020) demonstram que esse profissional vem chamando a atenção de pesquisadores que buscam entender aspectos relacionados a como esse trabalho acontece na prática, quais seus desafios, como se expressam suas potencialidades e sua importância, dentre outras questões.

Damos ênfase também aos trabalhos de Barbosa (2018) e Barbosa, Almeida e Nascimento (2018) que discutem a função de cuidador escolar no município de Campina Grande resgatando os aspectos mencionados anteriormente. Destacamos ainda que na presente pesquisa o uso do termo “apoio escolar” se justifica a partir da Resolução N° 02/2019 do Conselho Municipal de Educação de Campina Grande que atualiza a terminologia, descontinuando o vocábulo “cuidador escolar”.

A partir desse percurso entendemos que as políticas de educação especial e inclusiva se projetam em várias ações e uma delas está na figura do apoio escolar. Junto a isso e partindo de uma concepção dialética, compreendemos que o modo como esse profissional realiza e é orientado a realizar seu trabalho também diz respeito a como as políticas citadas previamente estão repercutindo na prática. Logo, é neste movimento que essa pesquisa se faz presente com o objetivo de investigar *como o trabalho dos profissionais de apoio escolar refletem a construção de uma política de educação especial e inclusiva no município de Campina Grande/Paraíba*.

Para tanto, procuramos conhecer as demandas, as orientações e os processos de trabalho desse profissional, além de apreender os significados e sentidos atribuídos às atividades laborais e ao próprio campo da educação especial e inclusiva. Como suporte para as nossas discussões recorreremos aos estudos histórico-culturais que têm por base as pesquisas de Lev Semionovich Vigotski e colaboradores. Além disso, as análises dos dados seguiram os Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) que possuem uma dimensão histórico-dialética fundamentada na perspectiva Vigotskiana.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da pesquisa

Realizou-se um estudo qualitativo com abordagem histórico-cultural, que, segundo Freitas (2002), busca a reflexão dialética do indivíduo em sua totalidade, articulando o sujeito com a sociedade em que ele pertence e como participante do processo histórico. Como delineamento da pesquisa, convocamos o estudo de caso que “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2002, p. 32). Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e obteve parecer favorável (nº 4.858.885) do Comitê de Ética e Pesquisa designado, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 48807421.7.0000.5187.

3.2 Coleta e construção dos dados

Participaram da pesquisa profissionais de apoio escolar que trabalham em escolas do sistema municipal de ensino de Campina Grande/PB. O contato com os participantes teve a colaboração da Secretaria de Educação do município que viabilizou a comunicação com duas escolas para apresentarmos as propostas da pesquisa e buscar interessados em contribuir. Para a coleta e construção dos dados foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas (apêndice A) que trataram de temas como: trajetória de formação e de trabalho, aspectos relacionados ao campo da educação especial e inclusiva, sentidos dados ao trabalho, características do cotidiano e o que mais surgisse a partir das falas.

Todas as entrevistas seguiram de forma individual e remota, que, mediante aceitação livre e esclarecida das participantes (apêndice B), bem como autorizada a gravação de voz (apêndice C) foi capturada e posteriormente transcrita para melhor apreensão do seu conteúdo. Dito isso, as quatro participantes que irão compor esse trabalho foram nomeadas de modo fictício a fim de preservação da identidade civil e garantia do sigilo.

3.3 Detalhamento das participantes

A primeira participante é **Miriam** que atualmente é estudante do quarto semestre de Pedagogia em uma faculdade particular do município, possui uma experiência de atuação de dez anos como professora na educação infantil, principalmente com turmas de primeiro ano. Como apoio escolar trabalha desde o começo de 2020.

Tânia é nossa segunda participante que está no sexto período de Pedagogia também em uma faculdade particular, possui alguns cursos de Libras básico e intermediário e também o curso de intérprete de Libras. Além disso, Tânia é mãe de uma jovem surda. Começou seu trabalho como apoio escolar há dois anos e não possuía experiências anteriores em sala de aula.

Como terceira participante temos **Maia** que possui formação em licenciatura plena em Pedagogia, atua desde o término da graduação em 2004 no campo da educação especial principalmente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Campina Grande/PB. Como apoio escolar está desde 2019.

Por fim, **Rana** é nossa quarta participante. É formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, tem experiência anteriores como professora e trabalha como apoio escolar desde 2017, quando começou ainda não tinha contato prático com o campo da educação especial.

3.4 Análise e interpretação dos dados

O Procedimento de análise dos dados da entrevista com os profissionais de apoio escolar será feito a partir dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e seu processo de análise pode ser detalhado em algumas etapas: os pré-indicadores, que são destacados e organizados através de “leituras flutuantes” da entrevista gravada e transcrita. Em uma leitura posterior, foi possível uma aglutinação de pré-indicadores que resultaram em indicadores e conteúdos temáticos que podem ser complementares tanto pela semelhança como pelo contraste. Por fim, levando em conta os indicadores e conteúdos temáticos, bem como a releitura do material, faz-se uma articulação que organizará os núcleos de significação, seguindo para um processo intranúcleo que, posteriormente, avança para uma articulação internúcleos. Importante ressaltar que essa análise não deve se limitar à fala do participante da pesquisa, estando articulada com o contexto social, político, econômico e histórico do mesmo.

Dessa forma, a historicidade aparece como categoria vital para entendermos a atuação do apoio escolar em sua atividade cotidiana que é atravessada por fatores que despertam tais contextos, desde sua gênese até as transformações resultados dos andamentos históricos (AGUIAR, OZELLA, 2013). Complementarmente, pensar na categoria de significado resgata essas construções históricas e sociais ao passo que transparece a categoria de sentido que é mais próxima das produções subjetivas atribuídas a toda essa conjuntura de trabalho, por exemplo. Como afirma Aguiar e Ozella (2006, 2013), apesar de categorias diferentes, significado e sentido compõem certa unidade pois uma não pode ser compreendida sem a outra. Ainda, salientamos que todos esses processos são envolvidos nas mediações, uma vez que todas essas produções, inclusive o próprio sujeito, não se constituem de forma direta ou natural, mas sim estão envolvidos nos processos de mediações que, para a análise “nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual” (AGUIAR, OZELLA, 2013, p. 302).

A partir dessas explanações que guiaram nossa escrita, voltamos as especificações para a construção dos núcleos de significações. Pensando nas etapas anteriormente descritas, a entrevista da profissional de apoio escolar **Miriam** contou com 28 pré-indicadores e 7 indicadores. Com **Tânia** tivemos 41 pré-indicadores, com 12 indicadores. Para **Maia** destacamos 21 pré-indicadores e 09 indicadores. E com **Rana** sistematizamos 27 pré-indicadores e 10 indicadores. Todas as quatro entrevistas no final do processo sistematizaram 4 (quatro) núcleos de significação que serão discutidos adiante. Os detalhes de cada uma dessas sistematizações indicadas estão disponíveis no apêndice D deste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da aproximação dos indicadores e visando os objetivos da mesma, os quatro núcleos que emergiram são: 1. Diálogos entre as trajetórias de vida e o começo do trabalho; 2. A concretude dos desafios do trabalho; 3. As vivências de ser apoio escolar e 4. Reconhecimento e valorização perante a atividade. A seguir partimos para a análise intranúcleo de cada sistematização.

4.1 Análise intranúcleo

Núcleo 1: Diálogos entre as trajetórias de vida e o começo do trabalho

Este primeiro núcleo foi sistematizado a partir de indicadores que revelaram uma conexão importante entre as trajetórias de formação profissional e pessoal das participantes, e

como estes caminhos acabaram refletindo no começo da própria trajetória como profissional de apoio escolar.

A participante Maia revela uma atuação de 17 anos no campo da educação especial, sendo 15 destes na APAE no cargo de professora, atrelando sua história com seu trabalho atual diz que “[o começo] foi prazeroso, foi tudo que eu esperava [...] **às vezes a gente fica receosa de não dar conta, mas eu já tinha aquela segurança, aí achei bom demais**, me encontrei como eu disse.” e complementa “[...] **talvez minhas respostas fossem outras quando eu comecei lá atrás**, a experiência na APAE foi essencial pra mim”. É possível apreender a partir das falas de Maia que seu trabalho como apoio escolar tem alicerces importantes na sua história, o que contribuiu em aspectos como identificação com o trabalho e enfrentamento de adversidades.

Essa perspectiva coaduna também com o relato de Tânia, porém sob um ponto de vista diferente. Tânia é mãe de uma jovem surda o que a colocou no cerne das discussões sobre inclusão, que, posteriormente, levou-a para a sua atual ocupação:

eu tive sempre ao lado da minha filha, até onde eu pude ir de mão dadas com ela eu fui, e, a partir do momento que chegou à autonomia dela [...] muita gente poderia até dizer ‘agora tu vai descansar, vai ficar mais em casa, vai se aquietar’ e eu disse **‘pois agora eu tô com vontade de ir buscar mais coisas’**[...] foi a primeira vez que atuei como apoio escolar, **eu nunca tinha entrado na escola nesse sentido [...] muita gente achou que eu já trabalhava com alunos surdos, eu não tive dificuldades.**

Com Tânia percebemos que não são apenas as experiências no campo profissional que refletem na atuação mais recente como apoio escolar. Sua história como mãe balizou sua formação e deu alicerces importantes para o seu trabalho atual, conferindo-lhe segurança enquanto profissional que não se viu em meio a dificuldades com os alunos surdos no começo do seu trabalho. Para Tânia, apesar de ser uma novidade estar na escola como profissional que compõe aquele espaço, as discussões que envolvem essa atuação não é algo desconhecido: “participamos de muitos debates e discussões, fomos muito a plenário pedir o bilinguismo e chegou, mas **é uma luta de 20-30 anos por aí**, que a gente começou a pedir que o bilinguismo fosse visto, que a sociedade visse a importância do bilinguismo no aluno surdo”.

Por sua vez, a participante Miriam, apesar da experiência de 10 anos em sala de aula, destaca um certo distanciamento da atividade como professora do seu trabalho atual “trabalhar com crianças especiais é diferente de eu estar em sala de aula e ter uma ou duas crianças especiais” o que gerou questões inquietantes no começo desta atuação

fiquei meio assim **‘como é que eu vou fazer com essas crianças? Como eu vou acompanhar? o que é ser cuidadora?’** mas aí com duas a três semanas eu fui me habituando a trabalhar e já fui me apaixonando por elas e foi fácil, **não vou dizer que foi difícil não, foi fácil.**

Essa questão também é evidenciada por Rana, que, apesar da experiência como professora, não tinha aproximação prática no campo da educação especial: “na época o que eu sabia era muito vago em prática, porque teoria e prática você sabe que são coisas um pouco distantes. Então, eu saiba a teoria, **mas eu não conseguia lidar diretamente**” e discorre um pouco o próprio processo de aprendizagem “[...] **a questão é que tudo é aprendido né**. A gente vai atender a demanda de acordo com a demanda que vai surgindo.”

Os relatos das participantes, apesar de diferentes, possuem um ponto em comum que desaguam no início das atuações como profissional de apoio escolar. Nesse sentido, resgatamos a categoria historicidade para olhar a realidade “e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302) demonstrada neste núcleo através do entendimento que o começo como apoio escolar não se sustenta

apenas pela designação de uma tarefa, mas também remonta uma trajetória de aproximações e distanciamentos com o campo da educação especial, que traz à tona diferentes começos, bem como as contradições e suas superações.

Pensando em um aspecto macro social, observa-se um descompasso entre a formação e atuação frente às demandas, e, como aponta Prais e Rosa (2017), a formação de professores é ponto crítico e importante para consolidação da inclusão desses alunos na escola que pode engendrar mudanças qualitativas na efetivação das políticas educacionais no campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Através das falas frisadas anteriormente, apesar de existir uma formação teórica e até mesmo experiências como professora, há um certo distanciamento entre essa atividade e ser profissional de apoio escolar.

Sabemos das diferenças que cabem a cada uma das funções em sala de aula, porém damos ênfase não aos deveres por si, mas sim aos processos históricos, como por exemplo, aqueles que afastam os alunos com deficiência da sala de aula regular, o que também os distancia dos professores e vice versa, limitando contatos mais diversos. Na atuação como apoio escolar essa distância não acontece, este aluno é um cerne de sua atividade, provocando certos estranhamentos.

Além disso, direcionar a atenção para essa relação entre teoria e prática faz-se necessário haja vista a Portaria Nº 051/2017 de Campina Grande que demanda uma formação pedagógica em nível médio ou a licenciatura em Pedagogia como critério de contratação das profissionais de apoio escolar, portanto, pensar em articulações que venham desde as formações acadêmicas que pensem, edifiquem e proponham currículos voltados às discussões e práticas no campo da educação especial na perspectiva inclusiva é fundamental.

Apesar dessa questão trazer alguns entraves, há um compromisso das profissionais com o aprender como motor para a superação de tais barreiras teóricas e práticas no trabalho. Entendemos, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que o embasamento profissional vai além de formações específicas para determinadas demandas, é preciso atentar-se ao sujeito integral que se desenvolve nas relações que estabelece. Portanto, a teoria caminha junto a prática diária e com as características singulares daquele aluno, se fortalecendo nesses espaços e sendo fortalecida. Desse modo, o primeiro núcleo de significação resgata a historicidade nas falas das participantes e traz à tona movimentos de construção e (re)construção de sua atuação como profissionais de apoio escolar.

Núcleo 2: A concretude dos desafios do trabalho e da inclusão

O segundo núcleo de significação é apresentado como uma complementaridade do primeiro, pois algumas discussões estabelecidas anteriormente ganham mais elementos neste segundo. No entanto, aparecem características novas o que levou, a partir das análises dos indicadores, a colocá-las em dois momentos diferentes. Se, no primeiro núcleo enfatizamos os aspectos relacionados ao começo da atuação como profissional de apoio escolar, aqui nossa análise se volta para o presente – o que demanda que voltemos ao passado, em um movimento dialético.

Vamos começar com Rana que entre as participantes é a que possui maior tempo de atuação como apoio escolar. Atuando desde 2017, Rana traz de forma contundente um contraste entre os desafios da sua primeira atuação e as posteriores: **“meu emocional ficou muito abalado porque eu percebia que as pessoas não queriam fazer**. Vários momentos que eu via que as pessoas viam as coisas acontecer e não chegavam para dar suporte”. Após três meses, relata que pediu para sair da instituição e foi transferida para outra, na qual se deparou com outra realidade:

A criança não é só do professor e do cuidador, é da escola. O que acontecer tá todo mundo envolvido, tá todo mundo engajado [...] então eu já percebi a diferença na questão da gestão, dos professores, entendeu? Porque na

experiência anterior não tinha um professor que chegasse perto do meu aluno, é como se o aluno fosse só um problema meu na época. E quando eu retomei em outra instituição era diferente, então isso muda muita coisa. [...] e a própria secretaria modificou também muita coisa, a própria SEDUC coloca na formação que a criança é responsabilidade não só do cuidador, mas da escola inteira, então **ter levantado essa bandeira foi algo muito importante.**

A participante Tânia ao relatar os desafios suscita que **“o grande desafio é que esse aluno ele esteja num ambiente que boa parte da escola soubesse libras**, isso é muito bom para que esse aluno ele se sinta realmente parte daquele meio [...]” e completa “[...] porque eles vão ter **um avanço à medida que a gente conseguir inserir libras dentro das escolas, estamos ainda nos ajustes mesmo.**”

Ambas as participantes em suas falas trazem desafios cotidianos de trabalho que se mostram como desafios do próprio campo da educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, retomamos as mediações estabelecidas no trabalho que relevam aspectos universais em suas experiências singulares. Falas como “A criança não é só do professor e do cuidador, é da escola [...]” e “o grande desafio é que esse aluno ele esteja num ambiente que boa parte da escola soubesse libras [...]” remetem a própria construção do campo que falamos anteriormente, quando este aluno sai das “instituições excepcionais” e vai para as escolas regulares, é um passo importante para a consolidação da inclusão, mas não é suficiente.

Alcântara et al. (2009) ao discutir o papel das creches na educação inclusiva discorrem que é preciso haver mudanças na própria instituição para que se crie um “ambiente em que se pratique a educação inclusiva e não achar que apenas algumas crianças precisam ser incluídas” (p.84). A ideia de que primeiro chega o aluno para depois chegar à inclusão é arraigada de premissas que podem contribuir para que a escola seja vista como um espaço de adaptação e não de construção de diversos modos de se desenvolver e de existir como defende Vigotski (2019).

Uma conjuntura descompromissada impacta o processo de desenvolvimento dos alunos, mas também atravessa outros atores envolvidos no processo como as profissionais de apoio escolar: “Nesse primeiro [aluno] eu fiquei muito abalada emocionalmente e foi um dos motivos que eu saí. O aluno era bastante agressivo e **na época não tinha um suporte para eu ter certeza que minha ação tava sendo coerente, correta**” disse Rana. Então, entender que este aluno é o aluno da escola e que sua inclusão não depende unicamente do apoio escolar especializado, e, ainda, que o desenvolvimento está atrelado a outras condições que precisam ser impulsionadas pelas políticas públicas é um passo adiante para que se construa e se pratique a inclusão.

Além disso, a família desse estudante é outro complexo que aparece entre os desafios, como diz Rana **“Outro desafio se chama família, né? uma família empenhada faz toda diferença para o aluno**, uma família que quer só jogar a criança pra ficar o turno livre, a criança tem uma evolução diferente, mais lenta e tem famílias que são mais abertas [...]”. As participantes Tânia, Maia e Miriam também suscitam essa questão **“Um pouquinho que deixa a desejar às vezes é a família mesmo**, motivo da carência, a impossibilidade, por não entender que precisa sim dar esse apoio, de tá ali fazendo o que puder e ajudar a escola [...]” (Tânia)

[...] **a família e toda equipe que tá ali próxima, eu sou uma pessoa que pergunta muito, sabe?** [...] então eu recorro as pessoas do AEE, eu recorro as pessoas que já tem costume com ele [aluno] na escola porque antes de mim ele já tava lá, né, ele já estudava na escola. (Maia)

Eu não posso trabalhar sozinha, todo meu trabalho realizado é em consonância com minha gestora, a equipe técnica da escola, com a equipe pedagógica e a

minha orientadora da sala do AEE que acompanha essas crianças junto comigo e as professoras da sala regular também. (Miriam)

É importante que esse complexo não seja entendido apenas por um desejo da família de querer ajudar ou não. Como a participante Rana levanta, existe uma trama que envolve aspectos diversos que vão desde as condições materiais até os conhecimentos de como contribuir com a inclusão. Entendemos que a família, apesar de ser um núcleo que está para além da escola, também é parte integrante desta. Para Francês e Bentes (2017), é preciso entender quais as condições e aspirações desses familiares acerca deste estudante para que o próprio processo de aprendizagem avance. Logo, e, através dos indicadores aqui colocados, percebemos que é preciso uma integralidade das atividades que vão desde o que é disposto pela Secretaria de Educação do município até as famílias desses alunos.

Núcleo 3: As vivências como apoio escolar

O conceito de *pereživânie* em russo ou “vivência” em tradução para o português é de grande estima para a psicologia histórico-cultural. Vigotski (2018) em sua Quarta Aula nos fala que “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (p.72). Toassa (2011, p. 213-214) em seus estudos diz que, para o autor, “as vivências são processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela”.

Por essa razão, falar de vivência alcança uma profundidade que engendra mudanças no sujeito e na sua relação com a realidade, por isso, é entendida como unidade que reúne aspectos desta relação, assim como afirma Marques (2015, p. 03) “Quando passamos por situação de pereživânie (vivência), nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação a situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social.”

Por isso neste terceiro núcleo de significação a palavra “vivência” não aparece à toa. Aqui os indicadores mostram que o trabalho como apoio escolar suscita tais processos participativos entre essas profissionais e o seu meio de atuação, e, atrelado a isto, toda uma gama de sentidos atribuídos que as envolvem e que envolve também os alunos que as acompanham. Essas falas surgem principalmente quando se pensa a importância do trabalho:

[...] se você vê ela brincando e uma criança querendo excluir, eu tô ali para proteger ela, para conscientizar, para aperfeiçoar esse momento dela, para ficar mais prazeroso e pra ela não sofrer preconceito [...] **ter uma pessoa para ficar do lado deles, defender os direitos deles, tá sempre bem informado é muito importante para gente também, tá defendendo, tá acompanhando e ver que a sociedade daqui uns dias vai ver com outros olhos.** (Maia)

A gente sabe que como toda profissão, todo trabalho é preciso que a pessoa se prepare, se forme tendo uma visão daquilo que está assumindo, **não é sumir por assumir, é com responsabilidade, com empatia, com amor, pensando sempre no progresso dos dois, porque como eu disse a gente também cresce nessa profissão, como ser humano mais ainda [...] porque assim, eles têm habilidades que eles possam desenvolver dentro de suas condições, de seus interesses [...]** eles podem despertar o interesse que a gente nem conhece [...] que podem trazer muitos frutos dentro da família, para ele em si como cidadão e acreditar mesmo e não achar que o mundo é só da maioria, existe uma minoria e que essa minoria ela precisa da gente olhando para eles como ser humano. (Tânia)

A participante Miriam durante a entrevista se emociona ao falar do seu trabalho e ver como o mesmo gera mudanças na vida do aluno e nela mesma:

chego até me emocionar falando sobre ser cuidadora porque é uma coisa tão linda, você fazer parte da vida escolar de uma criança cadeirante e essa criança já identificar que você está com ele e você sente isso... eu tô chorando [...] **a função de apoio escolar é fundamental na vida dessas crianças, é fundamental em nossas vidas também, para nós termos a certeza, como eu já tenho, a certeza que eu sou alguém na vida de uma criança [...] essas crianças eles precisam de mim como apoio escolar e no remoto mais do que isso ,mais o que o apoio pedagógico, eles precisam do meu carinho, da minha atenção que eu esteja de qualquer forma, sabe?**

Já Rana expressa que mudou a sua relação com esse meio de trabalho, sua “bagagem” como a mesma diz, faz com que outros modos de atividades sejam expressos:

eu consigo ver que, se eu chegar numa instituição que não tem um apoio, que não tem um suporte eu vou cobrar de uma outra forma, não vou fazer como eu fiz anteriormente porque agora eu tenho bagagem. Agora eu sei mostrar pra instituição que a criança tá ali porque é um direito dela e que as coisas tem que funcionar do jeito que tem que funcionar.

Quando falamos anteriormente sobre significados e sentidos trouxemos que são conceitos que se afetam mutuamente, os significados produzem sentidos que também elaboram novos significados. Aqui o significado social opera a partir das situações práticas de trabalho, o que provoca a criação de sentidos para atender a esta demanda prática, mas também àquelas que estão subjacentes. Nessa direção, Rocha e Amador (2018) elaboram uma discussão interessante acerca do conceito de vivência e como ele se apresenta nas atividades de trabalho, uma discussão embasada nos estudos da Clínica da Atividade proposta por Yves Clot. Para as autoras, a ideia de vivência como algo que não possui limites definidos e que extrapola noções lineares de tempo é importante para entender que essa gama de experiências oportunizadas pelo movimento real da atividade de trabalho também precisa ser um catalizador para se viver outras experiências:

É citando o próprio Vigotski que Clot (2006) fala da necessidade de encontrar um meio em que se experimente a abertura para viver novas experiências, um plano no qual se possibilite um encontro das singularidades do sujeito com as forças e sentidos coletivos, no qual se dê uma abertura para que novos sentidos e novas formas de ser a si mesmo se efetivem. (ROCHA, AMADOR, 2018, p. 12)

As falas das participantes da pesquisa expressam uma relação com o trabalho realizado que se traduz em criação frente a esses contextos, entre o que se é demandado a fazer, o que se faz, e em unicidade, o que se sente. Desvela-se a relação dialética do sujeito que transforma o meio ao passo que também se transforma. Além disso, a vivência aparece nessas produções, mexendo com os afetos do sujeito e colocando-o em novos espaços de transformação. O trabalho de apoio escolar, em seu sentido documental, pode até ser embasado pelas portarias, normativas e resoluções, porém, no dia a dia ele se abre para novas possibilidades.

Núcleo 4: O desejo de visibilidade e valorização profissional

Finalizando a análise intranúcleo temos o quarto núcleo de significação composto por indicadores que sinalizam desejos e perspectivas de valorização do trabalho como apoio escolar. Tânia enfatiza que a atividade que realiza não pode sofrer retrocessos, o que significaria uma perda para os processos de inclusão na escola. Além disso, traz à tona uma

discussão necessária que cerca sua atuação: a falta de reconhecimento de sua atuação enquanto profissão.

Eu desejo que essa profissão ela tenha a visibilidade, que ela venha ser valorizada e eu acho que não tem mais como voltar atrás de achar que se pode acabar essa profissão, os alunos da inclusiva, precisam de um apoio escolar pedagógico especializado [...] essa profissão não é vista uma profissão e sim uma função, né. Então, assim, **é uma batalha pra que essa profissão ela se torne realmente valorizada porque nosso contrato inclusive é para o extraordinário interesse público, ou seja, uma necessidade assim de qualquer forma.** Então dá a entender que é uma profissão, que não tem muito valor, tanto faz como tanto fez.

Esses pontos também aparecem na fala de Maia que distingue dois tipos de valorização dentro do seu campo de atuação, mostrando que a valorização no que tange o reconhecimento da profissão ainda é um caminho a ser conquistado:

É, assim, dois tipos de valorização, eu me sinto valorizada como pessoa dentro da sociedade que ajuda, que foi contratada para cumprir um papel, certo? e que procuro fazer o meu melhor, **mas que deveria ter também das políticas públicas, assim, reconhecimento também como profissão, tá entendendo? que a gente tá desempenhando uma função que tem que ser reconhecida por eles, ser contratado, tudo direitinho, tá entendendo?** Então, eles têm cada vez mais que valorizar e o negócio vai andar e vai funcionar, viu?

Na Portaria Nº 051/2017, que define os moldes desta atuação no município, consta que o contrato de trabalho corresponde ao ano letivo escolar por meio de solicitação do diretor da escola para a Secretaria de Educação. Ou seja, são vínculos de prestadoras de serviço. Por meio da Instrução Normativa Nº 02 de abril de 2021 a SEDUC dispõe sobre os atendimentos do Apoio Escolar mediante as limitações impostas pela Covid-19, importante salientar esse fato, pois o calendário letivo do município iniciou no mês de fevereiro e que, de acordo com a participante da pesquisa Miriam “em 2021 eu poderia dizer que foi uma novidade para mim também, mais uma novidade. **Nós fomos contratados, acho que, em maio**”. A partir desse destaque, percebe-se uma lacuna entre as ações, podendo sinalizar que, apesar dos esforços, a educação especial ainda é vista como um âmbito a parte da educação regular e não parte formadora desta.

Lima (2018) ao resgatar a discussão sobre função e profissão enfatiza que a própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) não reconhece essa classe como profissão e ressalta através dos achados que constam na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que não há menções ao apoio escolar ou cuidadores escolares, o que existe é uma descrição da função de cuidador nos espaços domésticos ou institucionais mais gerais com pessoas idosas ou crianças, sem destaques para o trabalho nas escolas.

Vincular a sua condição de trabalhador à própria categorização de profissional de cuidados restringe a possibilidade do debate sobre as demais dimensões importantes na sua composição no cenário educacional atual, podendo inclusive a sua função ser confundida com as demais funções dos trabalhadores que atuam no campo dos cuidados pessoais. (LIMA, 2018, p. 119)

Podemos pensar que um passo importante para essa desvinculação é a mudança da própria nomenclatura que, como já mencionamos, passou de cuidador escolar para profissional de apoio escolar em Campina Grande, porém os resquícios de uma pedagogia terapêutica, como menciona Vigotski (2019), que foca sua atenção na deficiência e que deixa em segundo plano os esforços para construção de possibilidades outras de desenvolvimento ainda podem estar presentes no cotidiano de trabalho. Para Rana, as próprias diretrizes do seu trabalho tendem reforçar esse caráter.

Uma cuidadora fica com três crianças especiais, ela não dá assistência realmente necessária que precisa. **E é aí onde cai o problema de a gente não conseguir desenvolver toda a parte pedagógica, acaba ficando só no cuidar e é isso que a gente não quer, né? que a gente é formada não só para cuidar, a gente é formada para desenvolver a criança**, então se eu tenho dois, três alunos com necessidades diferentes, eu não tenho como dar um bom suporte durante um período.

Apesar do caminho importante estruturado para a inserção do apoio escolar nas instituições de ensino, é patente a carência de uma política mais efetiva e que garanta condições de trabalho que evite reducionismos (LIMA, 2018) e que fomentem a consolidação dessa categoria como classe trabalhadora com seus direitos e deveres expressos de forma comprometida com o avançar crítico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.2 Análise internúcleo

Partindo das discussões levantadas nas análises intranúcleo dos quatro núcleos de significação dispostos, chegamos à análise internúcleo propondo uma síntese que revela mais uma vez movimentos importantes dos sujeitos como apresenta Aguiar e Ozella (2006, 2013). Por meio do Núcleo 1 resgatamos a categoria historicidade para pensar a atuação das profissionais de apoio escolar por meio das trajetórias pessoais de cada uma delas. Apesar do destaque maior neste primeiro núcleo, a historicidade não se faz presente apenas nele, atravessando os quatros núcleos ela aparece como base e dando forma aos outros aspectos que se apresentam durante o cotidiano escolar. A maneira como acontece esse diálogo cotidiano que demonstra ser por vezes árduo e provocador ao mesmo tempo prazeroso e inspirador, revela deslocamentos que compõem os três núcleos seguintes.

Pensando no núcleo 2, os desafios parecem estar sempre presentes e se reinventando desde o começo das atuações como apoio escolar. Dessa forma, os núcleos 1 e 2 se aproximam por meio da complementaridade (AGUIAR; OZELLA, 2013). No entanto, é neste segundo núcleo que os movimentos do real ganham mais elementos, pois mostra que a “concretude dos desafios” revela como o apoio escolar reflete a própria construção da educação especial na perspectiva inclusiva por evidenciar que estes desafios não foram criados a partir da chegada desse profissional na escola, mas sim estão presentes desde antes e dizem respeito a uma trajetória social marcada por contrariedades sociais, culturais, políticas e afins. Os desafios aparecem como um ponto de partida importante para entender aquilo que se sobressai no trabalho, para então se buscar compreender também suas motivações.

Outro ponto que amarra essa síntese são as vivências que demonstram, através das falas das participantes, uma relação que revela uma carga emocional de transformação pessoal e dos espaços de atuação, de forma conjunta. O espaço de trabalho é apresentado pelas participantes não apenas como um auxílio em sala de aula para o aluno que necessita, mas também um espaço para garantia e defesa dos direitos de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão do estudante, o que também as engrandece enquanto profissionais e cidadãs. Aqui percebemos que, enquanto o segundo núcleo releva o caráter árduo dos desafios, o núcleo 3 passa pelo vigor da superação, revelando sentimentos que elevam o trabalho.

Por sua vez, na relação do terceiro núcleo com o quarto aparecem contradições e complementaridades. Quando as participantes pensam na importância do trabalho como apoio escolar surgem as emoções e os sentimentos que exprimem também desejos de visibilidade e valorização profissional que compõem mais especificamente o núcleo 4. Então, ao passo que o apoio escolar mostra seu lugar e sua importância construído na prática, há também uma falta de valorização deste mesmo lugar perante as próprias políticas que tratam desta atuação, principalmente alicerçada na atuação pedagógica. Buscar trilhar um caminho em que esses

processos não sejam destoantes é primordial para fortalecer o campo da educação especial na perspectiva inclusiva, o que poderá potencializar essas vivências perante a própria atividade de trabalho.

A partir da análise internúcleo percebemos que, apesar de aspectos ora similares ora contraditórios, a complementaridade entre os núcleos sistematizados prevalece e confere um tom de continuidade às ações que pautam o trabalho como apoio escolar. É válido pontuar que essa continuidade não deve ser entendida de modo natural. Por isso trazemos a dialética para entender essa continuidade como um espaço criador de tensões, que podem impulsionar meios para se trilhar de forma mais significativa essa atuação. Todo esse enlace reafirma a importância do trabalho frente às demandas e transformações sociais e também de desenvolvimento humano.

Como já mencionamos antes, o apoio escolar aparece nas políticas educacionais como um elo essencial entre a educação especial e a educação inclusiva, na análise apresentada também encontramos tal fato. O “especial” aparece no estranhamento do começo do trabalho, no receio da falta de suporte e na carência de valorização profissional. Já a inclusão fica mais evidente nos aspectos como as defesas dos direitos desse estudante e nas práticas para além do cuidado pessoal focalizando os trabalhos pedagógicos.

Nesse sentido, relembremos a discussão de Vigotski (2019) sobre a relação dialética ao colocar o ensino especial como antítese de uma tese do ensino geral, o que demandaria a criação de uma síntese com elementos válidos desta tese e dessa antítese para engendrar mudanças. Pensando dessa forma e trazendo essa ideia para realidade da pesquisa, o trabalho do apoio escolar parece remontar essa relação dinâmica: ao levar em si constituintes que unem aspectos tanto da educação especial como da educação inclusiva, o apoio escolar parece como uma síntese possível que provocou mudanças nas instituições escolares e garantiu de forma mais efetiva a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nestes espaços.

E, como estamos falando de movimento, a síntese não se encerra por aí, tão pouco é desencadeada sem motivações sociais, políticas, econômicas e culturais. O trabalho do apoio escolar como síntese demanda a descoberta dinâmica de novas contradições que deem abertura a novas sínteses no campo da educação inclusiva. Pensando nesse desenvolvimento que não se cessa parece possível aspirar uma escola inclusiva em sua essência, que não se define nos limites do que é da educação especial ou não, mas sim que se estabeleça com vistas para uma inclusão integral de toda a sociedade que dela necessite.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltarmos aos objetivos da pesquisa, conseguimos compreender, através da análise proposta, que o trabalho do apoio escolar reflete a construção de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva em Campina Grande à medida que expõe os esforços dos poderes legislativos e executivo municipais na esfera educacional para a efetivação e continuidade desse trabalho, bem como alguns entraves que precisam ser revisitados para alavancar possíveis mudanças. Também foi possível conhecer mais detalhadamente os processos de trabalho que, por vezes, estão ocultos em um cotidiano atribulado.

Diante das reflexões feitas a partir das falas produzidas, entendemos que as participantes elaboraram sentidos que conferem à função de apoio escolar uma relevância fundamental nas atuais políticas públicas de educação. Percebemos também as brechas que precisam de maior atenção, como por exemplo ao fortalecimento dos vínculos formais de trabalho para se pensar uma maior continuidade das ações e valorização profissional.

Além disso, o apoio escolar, apesar da nomenclatura, não é defendido como o único suporte possível para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação na escola, é imprescindível uma integralidade das ações que

passa pela instituição e seus diversos atores, os próprios alunos e a família. Essa articulação mostra-se importante não apenas para o trabalho do apoio escolar em si, mas também para o processo de garantia de direitos, aprendizagem e desenvolvimento deste aluno.

Percebemos que em nossa pesquisa encontramos resultados que se assemelham aos de outros trabalhos já citamos sobre as mesmas temáticas, mostrando que tais características não são de hoje. Porém, apesar dessa semelhança, trazemos à tona que esta pesquisa acrescenta elementos novos ao debate sobre o apoio escolar ao considerar uma amplitude de categorias a serem discutidas sob o olhar de diversos saberes, sobretudo no âmbito da psicologia, que, sem dúvida, pode fomentar ações mais contundentes e comprometidas com uma educação inclusiva. Ainda frisamos que, apesar de avanços, existe uma escassez de estudos nessa área, principalmente aqueles que se debruçam a entender os processos para além de documentos oficiais e normas técnicas, então, ainda são estudos que precisam avançar.

Também reconhecemos algumas fragilidades do estudo, pois diante das imposições da pandemia da covid-19 e com a realização de entrevistas apenas de caráter remoto, não foi possível conhecer em campo o cotidiano do apoio escolar, como ainda impossibilitou o acesso a documentos orientadores deste trabalho, o que poderia ter engendrado mais elementos para as nossas análises. Diante disso, esperamos que esta pesquisa impulse reflexões, práticas e novos estudos no campo da educação especial na perspectiva inclusiva que levem em consideração de forma mais contundente o trabalho do apoio escolar como atividade transformadora e constitutiva dos sujeitos e seu meio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda. Maria. Junqueira de.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKq4zjP/>. Acesso em 10 de mar. 2021

AGUIAR, Wanda. Maria. Junqueira de.; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2006, p. 222-245. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/>. Acesso em 10 de mar. 2021

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana *et al.* Os desafios para incluir a creche na educação inclusiva. In: ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Iolete Ribeiro da (org.). **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 81-94.

BARBOSA, Veronica Marques Da Silva. **O cuidador (a) e suas atribuições no contexto da escola inclusiva: experiência no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB)**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44823>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BARBOSA, Verônica Marques da Silva; ALMEIDA, Marcia Batista de; NASCIMENTO, Silvana Neves do. O papel do cuidador (a) no contexto da educação inclusiva: o caso do município de Campina Grande (PB). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 1-12. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_I_D7111_31082018172710.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 415 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 11 set. 2021.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. Cap. 14. p. 321-343.

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. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, Oct. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n4/1413-6538-rbee-26-04-0673.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília/DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833 – 2784. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 3 de mar. 2021

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 3 de mar. 2021

BRASIL. Lei 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 2015; 7 jul. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 3 de mar. 2021

BRASIL. Decreto 10.502/2020 de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2021

CAMPINA GRANDE. Portaria N° 051/2017 de 06 de março de 2017. **Considerando a necessidade de normatizar os critérios utilizados pela Secretaria de Educação, no que se refere à implantação, identificação e função do (a) Cuidador (a) para acompanhar na rede municipal de ensino, crianças e adolescentes com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, Resolve**. Semanário Oficial, N° 2.509, p. 35. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/wp->

content/uploads/2018/04/Semanário-Oficial-nº-2.509-06-a-10-de-março-de-2017.pdf. Acesso em 03 de mar. 2021.

CAMPINA GRANDE. Resolução n. 02, de 23 de abril de 2019. **Estabelece as Diretrizes para Oferta e Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na Rede Pública do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande.** Semanário Oficial N° 2.620, Campina Grande, p. 05-09. Disponível em: <http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Semanario-Oficial-2.620-22-a-26-de-abril-de-2019.pdf>. Acesso em 15 de jul. 2021.

CAMPINA GRANDE. Instrução Normativa N° 02 de 13 abril de 2021. **Dispõe sobre os procedimentos de atendimento do Apoio Escolar no modelo de aulas nos ensinos remoto, híbrido e presencial, enquanto perdurarem as limitações impostas pela Covid-19.** Campina Grande, 13 abr. 2021, p. 03-05. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/SEPARATA-DO-SEMANARIO-OFICIAL-13-DE-ABRIL-DE-2021-1.pdf>. Acesso em 02 de set. 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** v. 1, n.116, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/>. Acesso em 10 de mar. 2021

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., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Anped Sul, 2016. p. 1-16. 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: 20 mar. 2021.

FRANCÊS, Lyanny Araújo; BENTES, José Anchieta de Oliveira. A Educação Especial na perspectiva inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 11-22, 2 abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7761>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; FERNANDES, Bruna Fernanda Ferreira. Crianças com SCZV no contexto escolar: apontamentos da PHC à educação especial na perspectiva inclusiva. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach (org.). **Psicologia e educação especial: Desenvolvimento humano, formação e atuação profissional.** Curitiba: CRV, 2020. Cap. 4. p. 93-110.

LIMA, Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola.** 2018. 2019 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13041?locale=pt_BR. Acesso em: 25 mar. 2021.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, 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: 25 mar. 2021.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII. 2015. **Anais [...]**. p. 6774-6786. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

NASCIMENTO, Laís Barros Pinto do. **A importância da Inclusão Escolar desde a Educação Infantil**. 2014. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/2014/Laís%20Barros%20Pinto%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021

OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna; FONSECA, Kátia de Abreu; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Atuação junto ao aluno com deficiência intelectual: o que pensam os profissionais cuidadores. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 110-137, set. 2020. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/518/InFor-Dossie1-Artigo6>. Acesso em: 15 mar. 2021

PLAISANCE, Éric. O Especial na Educação: significados e usos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000100202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2021.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 30, n. 57, p. 129-144, 11 abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833/pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Comunidade Colaborativa Virtual: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28052020-173530/publico/queiroz_corrigida.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

ROCHA, Charis Telles Martins da; AMADOR, Fernanda Spanier. A respeito do conceito de experiência na clínica da atividade. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 2, n. 13, p. 1-15, ago. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v13n2/15.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O trabalho do professor na educação especial: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: ROSSATO, S. P. M.; BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: Contribuições para o Desenvolvimento Humano**. Curitiba: Appris. 2017, p. 127-143.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a Psicologia histórico-cultural. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, Marília, v. 6, n. 12, p. 1-16, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 31, n. 60, p. 81, 11 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021

TOASSA, Gisele. Emoções e vivências na ontogênese do psiquismo: textos pedológicos. In: TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus Editora, 2011. p. 177-217.

ULLRICH, Wladimir Brasil. Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000100207&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2021

VICTOR, Sonia Lopes; CAMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: ROSSATO, S. P. M.; BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: Contribuições para o Desenvolvimento Humano**. Curitiba: Appris, 2017. p. 18-34.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski: quarta aula. o problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-92.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo V: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel: Edunioeste, 2019.

YIN. Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

Formação:

Tempo de atuação como apoio escolar:

Tipo de vínculo institucional:

Esta entrevista será conduzida com a exposição de tópicos para que o participante relate da maneira que lhe convier sobre cada tema abordado. Além disso, o momento da entrevista será realizado de maneira conversacional entre o pesquisador e o participante, o que pode desdobrar em outros tópicos a partir da narrativa do participante.

- ✓ O processo de formação desse profissional
- ✓ Percepção do profissional de apoio escolar sobre o seu trabalho na rede municipal de ensino de Campina Grande
- ✓ Como é o cotidiano de trabalho
- ✓ Reflexão sobre a trajetória inicial e atual do seu trabalho como apoio escolar.
- ✓ Percepção dos profissionais sobre a educação especial e inclusiva na sua rede de trabalho.
- ✓ O processo de formação continuada e acesso a documentos norteadores do trabalho

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado,

O senhor(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **COMO O TRABALHO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR REFLETE A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**, sob a responsabilidade de: **Bruna Fernanda Ferreira Fernandes** e da orientadora **Fabíola Mônica da Silva Gonçalves**, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

A referida pesquisa **busca entender como o trabalho dos profissionais de apoio escolar reflete a construção de uma política de educação especial e inclusiva no município de Campina Grande/PB**. Pretende-se, então, (i) conhecer as demandas e os processos de trabalho desse profissional da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB; (ii) apreender como os profissionais de apoio escolar percebem sua atuação frente as ações de educação especial e inclusiva; (iii) identificar os documentos que orientam a prática profissional do profissional de apoio escolar no município e (iv) entender como ocorre a formação continuada desses profissionais na rede municipal de ensino para realizar essa pesquisa. **Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados**. Esse TCLE segue as normas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa por meio o ofício circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”.

Sua participação no referido estudo será no sentido de **colaborar com uma entrevista remota com duração média de 40 minutos, onde abordar-se-ão assuntos como:** (i) Percepção dos profissionais de apoio escolar sobre o seu trabalho na rede municipal de ensino de Campina Grande; (ii) Os principais desafios enfrentados na atividade de trabalho; (iii) Reflexão sobre a trajetória inicial e atual do seu trabalho; (iv) Percepção do profissional de apoio escolar sobre a educação especial e inclusiva na sua rede de trabalho; (v) Conhecimento e acesso a documentos oficiais orientadores do trabalho; (vi) O processo de formação continuada na rede municipal de ensino de Campina Grande.

Você foi avisado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: contribuir com o avanço das discussões de como está sendo desenvolvido o trabalho dos profissionais de apoio escolar no município de Campina Grande/PB. Além disso, as discussões geradas podem estimular colaborações importantes acerca do processo de formação continuada. Em contribuições posteriores, a divulgação científica dos resultados pode engendrar ideias para se (re)pensar como as ações de educação especial na perspectiva inclusa estão sendo postas em prática no município em questão.

Por outro lado, você recebeu os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, os riscos que envolvem essa pesquisa estão relacionados a possíveis desconfortos físicos e psicológicos causados em situações de entrevistas remotas. Para mitigar possíveis desconfortos psicológicos, o participante será orientado, de forma clara e acessível, sobre seus direitos como participante da mesma. Para a entrevista remota, o pesquisador oferecerá um espaço virtual diante da disponibilidade do participante. Garantirá, também, um ambiente reservado com equipamentos adequados para que a entrevista virtual seja feita com o mínimo de interferências externas para assegurar um maior conforto, o sigilo das informações e a idoneidade do processo.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Não terá nenhuma despesa para sua participação nessa pesquisa. Se você sofrer algum dano decorrente desta pesquisa, você tem direito a solicitar indenização.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com **Bruna Fernanda Ferreira Fernandes através dos telefones 83 98730-4127 ou através do e-mail: bruna.fernandes@aluno.uepb.edu.br.** Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **“COMO O TRABALHO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR REFLETE A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB”** e ter lido e/ou escutado os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade

Logo abaixo estão disponíveis os ícones para você concordar ou não concordar em participar desta pesquisa, além do link para você baixar a cópia deste documento que também poderá ser enviado ao seu e-mail. Ao final, clique em “enviar” para que o documento seja emitido. Caso o aceite seja emitido por áudio, este documento também será encaminhado, juntamente com o arquivo de áudio.

Assinatura do Participante (quando possível)

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – Termo de Autorização para Gravação de Voz

Depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **COMO O TRABALHO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR REFLETE A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores **Bruna Fernanda Ferreira Fernandes e Fabíola Mônica da Silva Gonçalves** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável), e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Logo abaixo estão disponíveis os ícones para você concordar ou não concordar em participar desta pesquisa, além do link para você baixar a cópia deste documento que também poderá ser enviado ao seu e-mail. Ao final, clique em “enviar” para que o documento seja emitido. Caso o aceite seja emitido por áudio, este documento também será encaminhado, juntamente com o arquivo de áudio.

Assinatura do Participante (quando possível)

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – Sistematização dos núcleos de significação

Quadro 1: Sistematização dos Pré-indicadores e Indicadores da participante Tânia

Pré-indicadores	Indicadores
1. “[...] eu tenho vários cursos na libras básico e intermediário, e também tenho o de intérprete que foi feito lá em João Pessoa, na FUNAD” 2. “[...] estou atualmente me graduando em pedagogia, estou no sexto período” 3. “tô no sexto período, adorando e foi tudo aquilo que eu esperava mesmo” 4. “eu estou no apoio faz dois anos”	1. Relato sobre trajetória de formação e atuação profissional
5. “[...] também tenho uma filha surda” 6. “[...] eu tive sempre ao lado da minha filha, até onde eu pude ir de mão dadas com ela eu fui [...]” 7. “eu tenho que fazer alguma coisa e não é só com ela que eu teria que fazer” 8. “eu agora eu vejo minha filha seguindo o caminho dela e eu vou contribuir no que eu posso com que ainda vem atrás” 9. “porque a gente tem que ver que sempre tá vindo alguém atrás, eu já passei, mas eu olho para trás e vejo que tem crianças ainda que precisam [...]” 10. “eu fiquei muito feliz que isso era uma luta que não é de hoje, participamos de muitos debates e discussões, fomos muito a plenário pedir o bilinguismo [...]”	2. Trajetória de vida pessoal
11. “[...] é possível de haver sim aprendizado, tudo isso respeitando as necessidades e o tempo” 12. “faço esse trabalho com esperança daqui pra frente ter uma boa educação na questão da educação inclusiva.” 13. “tô com esperança maior com a inserção da libras na LDB[...]” 14. “estamos ainda nos ajustes mesmo, não tá no ideal ou faltando nada não, é justamente existe sim as barreiras.”	3. Motivações que atravessam a atuação
15. “A gente sabe a dificuldade na família de não saber as libras, e aí quando a criança vai chegar e chega na escola e não tem apoio especializado, vai atrasá-los ou até mesmo desestimulá-los.” 16. “Um pouquinho que deixa a desejar, às vezes, é a família mesmo, motivo da carência, a impossibilidade, de não entender que precisa sim dar esse apoio, de tá ali fazendo o que puder e ajudar a escola” 17. “A mãe até parece que é alfabetizada, mas o pai parece que é analfabeto, então assim, tem nem como ajudar” 18. “A menina da tarde não, a família é bem colaborativa, e a gente nota a diferença” 19. “[...] que boa parte da escola soubesse libras, isso é muito bom para que esse aluno ele se sinta realmente parte daquele meio.”	4. Desafios do cotidiano no trabalho como apoio escolar
20. “Eu já vi muitos casos, muitos desistirem por isso, porque eles chegam no âmbito escolar porque é aonde a gente vai buscar aprendizagem e conteúdos, e chega e não tem acessibilidade.” 21. “à medida que ela vai dando do conteúdo, eu vou acompanhando como é que eu posso abordar, como é que eu posso tratar aquele assunto de uma maneira sutil dentro do contexto, procurar contexto” 22. “então eu acho que é essencial esse trabalho de apoio dentro da sala de aula com esses alunos, acho essencial, acho primordial”	5. Como o apoio escolar é importante para a criança
23. “foi a primeira vez que atuei como apoio escolar, eu nunca tinha entrado na escola nesse sentido [...] muita gente achou que eu já trabalhava com alunos surdos, eu não tive dificuldades” 24. “Eu cheguei e sabia que não poderia chegar, sentar na frente delas e ficar fazendo libras que elas não iam entender nada.” 25. “eu já fui pensando nisso mesmo, a primeira vez que eu vou trabalhar com alunos, meu apoio, e eu sei que eu vou ter que saber isso: qual é o nível de libras que ele tem, e aí depois disso aí seria uma segunda preocupação, o que fazer.”	6. Relato sobre o começo da atuação como apoio escolar

26. “eu também tenho esse conhecimento de que o aluno surdo ele precisa de interação com seu par [...]” 27. “[...] eles vão ter um avanço de tempo à medida que a gente conseguir inserir libras dentro das escolas”	7. Conhecimentos sobre o fazer
28. “[...] a gente sozinha não pode fazer e na medida, como está agora, que está dentro da LDB, vai ter políticas públicas para isso” 29. “a gente tenta muito, a gente se reúne, a gente se preocupa” 30. “Então eu vejo assim, a preocupação da equipe como um todo, dos gestores municipais, essa compreensão de tornar acessível o aprendizado.”	8. Processos de colaboração no trabalho
31. “a gente tem um manual, como a gente deve agir, qual a nossa atribuição” 32. “manual do apoio, pra gente saber as competências que a gente tem que adquirir em relação ao aluno inclusivo, todo mês também nós temos formações e são abordados tudo isso”	9. Orientações sobre o trabalho
33. “como eu tô fazendo pedagogia, eu posso ir para sala, escolher áreas, né, mas a minha área sempre vai ser inclusiva” 34. “[...] não sei se pela experiência de vida [...] eu penso sempre que se tiver coisa a ver com surdo sempre vai estar me interessando”	10. Perspectivas para o futuro
35. “Agradeço a você pelo interesse nessa área porque torna o nosso trabalho visível” 36. “[...] tanto é que essa profissão não é vista ainda como uma função, não, é uma profissão e sim uma função, né” 37. “então assim então é uma batalha para que essa profissão ela se torne realmente valorizada [...]” 38. “Eu desejo que essa profissão ela tenha a visibilidade, que ela venha ser valorizada e eu acho que não tem mais como voltar atrás [...]”	11. Valorização do trabalho
39. “[...] não é sumir por assumir e com responsabilidade, com empatia, com amor [...]” 40. “[...] eu acredito que na medida que eles se sentirem importantes, isso estimula, a gente fazer isso [...]” 41. “[...] é um sentido que tá havendo, um novo sentimento que tá havendo e que vai trazer muitos benefícios para uma sociedade mais realmente igual.”	12. Sentimentos que emergem nas relações como apoio escolar

Quadro 2: Sistematização dos Pré-indicadores e Indicadores da participante Miriam

Pré-indicadores	Indicadores
1. “tô cursando o quarto semestre em pedagogia.” 2. “É o meu segundo ano consecutivo” 3. “eu trabalhava em uma escolinha particular e ano passado veio essa oportunidade” 4. “na escola particular todas as turmas que eu estudei sempre tinha um alguém especial, uma criança especial.” 5. “eu tinha experiência só com educação infantil, primeiro ano” 6. “trabalhar com crianças especiais é diferente de eu estar em sala de aula e ter uma ou duas crianças especiais”	1. Trajetória de formação profissional
7. “No comecinho me assustei, fiquei um pouco sem norte [...]” 8. “fiquei meio assim ‘como é que eu vou fazer com essas crianças? [...] não vou dizer que foi difícil não, foi fácil.” 9. “tem dias que tava bem e dias que ele estava mais agitado, e tem que ter aquele jogo de cintura para controlar e na primeira semana eu fiquei meio desorientada” 10. “[...] com medo mesmo, ‘sexto ano eu não vou conseguir, sexto ano não conseguir” 11. “Medo de não conseguir, de atrapalhar a criança e atrapalhar a sala, de perder a oportunidade de emprego”	2. Experiência nova da atuação

<p>12. “Os desafios vieram sim, mas foram vencidos, e foram vencidos durante o ano passado todo [...] foi bem desafiador, mas foi assim positivo, bem positivo”</p> <p>13. “Pena que veio a pandemia, né, foram 18 dias de aula presencial e veio a pandemia”</p> <p>14. “teve uns momentos bem complicados de gravar aula sozinho, que eu moro só e tá indo fazer aquela chamada, tem que manter aquele contato.”</p>	<p>3. Desafios cotidianos no trabalho</p>
<p>15. “Eu não posso trabalhar sozinha, todo meu trabalho realizado é em consonância com minha gestora, a equipe técnica da escola, com a equipe pedagógica e a minha orientadora da sala do AEE [...]”</p> <p>16. “com ajuda da professora da sala regular, com a gestão, as duas gestoras me deram um grande apoio, como todo o apoio escolar [...]”</p> <p>17. “Primeiro a Deus que eu entreguei a situação, depois as gestoras das escolas, pessoas maravilhosas que me apoiaram e toda a equipe pedagógica”</p> <p>18. “sempre que me pedem uma contribuição no trabalho, não se fecha só ali e em acompanhar Natan, fazer mediação em Natan, eu faço contribuições também”</p>	<p>4. Colaborações no trabalho como apoio escolar</p>
<p>19. “ser cuidadora é fundamental na vida de uma criança, com qualquer que seja a especialidade”</p> <p>20. “apoio escolar é direcionado a criança, para que a criança tenha o melhor, para que a criança possa participar de todos os momentos que a turma participa por igual, por igual entre aspas, procurar sempre incluir essa criança em tudo”</p> <p>21. “ela participa da mesma forma que os outros, a hora da educação física eles não são excluídos, eles são incluídos sim, com o apoio escolar perto, tá acompanhando, ajudando o professor”</p> <p>22. “a mãe fez um desabafo comigo, mandou uns cinco áudios desabafando quanto eu sou importante na vida dele”</p>	<p>5. Importância do trabalho</p>
<p>23. “chego até me emocionar falando sobre ser cuidadora porque é uma coisa tão linda, você fazer parte da vida escolar de uma criança cadeirante e essa criança já identificar que você está com ele e você sente isso”</p> <p>24. “eu tô chorando [...] a função de apoio escolar é fundamental na vida dessas crianças, é fundamental em nossas vidas também”</p> <p>25. “essas crianças eles precisam de mim como apoio escolar e no remoto mais do que isso, mais o que o apoio pedagógico, eles precisam do meu carinho, da minha atenção que eu esteja de qualquer forma, sabe?”</p> <p>26. “o emocional a gente não pode misturar com profissional [...], mas somos humanos e nos emocionamos mesmo”</p>	<p>6. A emoção de ser apoio escolar</p>
<p>27. “algumas pessoas acham ser cuidadora é um nada dentro de uma escola.”</p> <p>28. “em 2021 eu poderia dizer que foi uma novidade para mim também, mais uma novidade. Nós fomos contratados, acho que, em maio”</p>	<p>7. Valorização profissional</p>

Quadro 3: Sistematização dos Pré-indicadores e Indicadores da participante Rana

Pré-indicadores	Indicadores
<p>1. “Sou graduada em pedagogia, com especialização em psicopedagogia”</p> <p>2. “fui na secretaria com meus documentos, fiz uma entrevista lá e depois fui chamada pra trabalhar como cuidadora de uma criança autista lá em 2017”</p> <p>3. “eu tinha experiência como professora, mas como atendimento à educação especial ainda não”</p>	<p>1. Formação e trajetória</p>
<p>4. “naquele exato momento não tinha uma preparação necessária. Eu não passei por nenhum curso assim antes, e foi bem complicado pois a escola também não”</p> <p>5. “nós éramos os primeiros, eu acredito.”</p> <p>6. “Nessa primeira escola eu não senti isso, eu senti uma falta de vontade da gestão, da equipe no geral.”</p>	<p>2. Começo do trabalho</p>

7. “quando eu mudei de escola aí eu percebi mais comprometimento da gestão em perceber que você não pode fazer esse trabalho sozinha”	3. Recomeço do trabalho
8. “E aí foi totalmente diferente porque a gestão da época era, quando eu cheguei ela disse ‘o que você precisar você me avise’ ‘o que acontecer não me deixe sem saber’, já foi outra postura na época.”	
9. “Porque a questão do atendimento especial ele parte de todo mundo, tem que ser todo mundo envolvido, se não tiver todo mundo envolvido não adianta.”	4. Colaborações no trabalho
10. “A criança não é só do professor e do cuidador, é da escola. O que acontecer tá todo mundo envolvido, tá todo mundo engajado”	
11. “Só que muita coisa mudou daquele primeiro ano para cá, eu percebi muitos avanços, muitas mudanças daquele primeiro ano para cá”	5. Mudanças que ocorreram ao logo do tempo
12. “Hoje a gestão é bem mais envolvida do que antes”	
13. “a própria secretaria modificou também muita coisa, a própria SEDUC coloca na formação que a criança é responsabilidade não só do cuidador, mas da escola inteira, então ter levantado essa bandeira foi algo muito importante.”	
14. “A questão do grande e do pequeno né, e na época era muito novo ainda, o processo ainda tava iniciando a 3-4 anos atrás, então a conjuntura ainda tava muito deficitária na época”	
15. “Esse primeiro eu fiquei muito abalada emocionalmente e foi um dos motivos que eu saí [...]”	6. Desafios do apoio escolar
16. “meu emocional ficou muito abalado porque eu percebia que as pessoas não queriam fazer...e vários momentos que eu via que as pessoas viam as coisas acontecer e não chegavam para dar suporte, entendeu?”	
17. “Outro desafio se chama família, né? uma família empenhada faz toda diferença para o aluno”	
18. “na época o que eu sabia era muito vago em prática, porque teoria e prática [...]”	7. Teoria vs prática
19. “as formações que eles fazem são muito genéricas precisa ser uma coisa mais prática, mais consistente.”	
20. “Dá um suporte maior porque às vezes você chega na instituição e os próprios professores às vezes não sabem qual é a problema da criança, não sabe como lidar com a [...]”	
21. “existe essa questão do efetivo e do prestador, o efetivo não vai colocar a cara a tapa, então recai sobre o prestador, então o que acontecer com o efetivo e o prestador não, ele perde o emprego”	8. Aspectos da valorização profissional
22. “Uma cuidadora fica com três crianças especiais, ela não dá assistência realmente necessária que precisa. E é aí onde cai o problema de a gente não conseguir desenvolver toda a parte pedagógica [...]”	
23. “as pessoas da área da educação sempre fizeram um pouco além do seu bolso [...] Professor sempre deu além do que pode dar para o bom desenvolvimento do aluno, isso aí a gente realmente acaba fazendo sim.”	
24. “antes os pais tinham receio de colocar os filhos na instituição, na escola pela questão de não saber como ia ser, se a criança ia ser bem acompanhada”	9. Importância do trabalho
25. “eu acho de extrema importância porque evoluir é necessário [...]”	
26. “eu consigo ver que, se eu chegar numa instituição que não tem um apoio, que não tem um suporte eu vou cobrar de uma outra forma, não vou fazer como eu fiz anteriormente porque agora eu tenho bagagem [...]”	10. Confiança no trabalho
27. “que inclusive quando eu fiquei com o primeiro e que algumas pessoas diziam ‘mulher bota esse menino numa sala de vídeo, bota esse menino para ir brincar no parque, pra ir correr’ e eu não queria porque assistir essas assistiam em casa, correr e brincar ele faz em casa.”	

Quadro 4: Sistematização dos Pré-indicadores e Indicadores da participante Maia

Pré-indicadores	Indicadores
1. “Eu sou formada em licenciatura plena em pedagogia” 2. “eu considero desde quando eu tive experiência na APAE porque eu atuava como professora e não tinha uma pessoa, então, era única [...] então eu era professora e apoio” 3. “Foi desde quando terminei a faculdade de 2004 para cá que eu tenho experiência nessa área” 4. “na escola entrei de 2019 pra cá” 5. “Talvez minhas respostas fossem outras quando eu comecei lá atrás, a experiência na APAE foi essencial pra mim”	1. Formação e experiência profissional
6. “Acho que foi prazeroso, tudo que eu esperava, assim, às vezes a gente fica receosa de não dar conta, mas eu já tinha aquela segurança, aí achei bom demais, me encontrei como eu disse” 7. “a reclamação foi da questão da adaptação mesmo, uma coisa nova né, no início do novo”	2. Começo de atuação como apoio
8. “Eu acredito que a expectativa que todas têm é assim: do tipo que criança que eu vou pegar, se aquela criança que eu vou pegar vai gostar de mim, se a criança vai aceitar você, vai gostar de você”	3. Expectativas presentes na atuação
9. “eu acredito sim que eu fui preparada porque elas perguntam, elas fazem entrevista com a gente e eu acho que nessa entrevista que a secretaria faz elas percebem [...]” 10. “e a gente recebe formação sim qual o papel da gente, qual o dever da gente [...] que tem gente que só vê a parte do assistencialismo, mas que também tem a parte pedagógica que elas também cobram, tá entendendo?”	4. Preparação para atuação
11. “a família e toda equipe que tá ali próxima, eu sou uma pessoa que pergunta muito, sabe? [...] então eu recorro as pessoas do AEE, eu recorro as pessoas que já tem costume com ele [aluno] na escola porque antes de mim ele já tava lá, né, ele já estudava na escola.” 12. “trabalho em equipe é sempre melhor, quanto mais pessoas envolvidas melhor, igual essa equipe multidisciplinar né, que cada uma cuida de uma parte, ninguém sabe de tudo, a gente procura só interagir com aquela criança e trocar o conhecimento entre o que ela tá aprendendo, o que ela tá conquistando.”	5. Percepções sobre o trabalho conjunto
13. “essas inquietações, que eu não deixava barato não, assim, eu sempre, digo no sentido assim, de ouvir uma coisa dessa e aí eu disse “não tô vendo bichinho aqui não, bichinho para mim é, gato, cachorro, papagaio, periquito... tem que levar com humor também, fazer as pessoas entenderem.” 14. “A APAE foi uma escola, né? para você ver, perceber, sentir... mexe com tudo, com as emoções... para você amadurecer mais neste sentido e procurar fazer a sua parte, a sociedade ela tem que ver isso. e agir de uma forma leve e fazer a sua parte”	6. Sentimentos nos processos de trabalho
15. “porque se você tá fazendo alguma atividade aquele quer se sentir inserido, então se tivesse uma pessoa para me ajudar, para ficar mais próxima daquela criança” 16. “eu acredito que o trabalho é importante como eu disse desde o começo, para que a criança seja inserida mesmo, seja reconhecida, tá entendendo? [...]” 17. “Ter uma pessoa para ficar do lado deles, defender os direitos deles, tá sempre bem informado é muito importante para gente também, tá defendendo, tá acompanhando, ver que a sociedade daqui uns dias vai ver com outros olhos, então, eles precisam sim ser vistos.” 18. “Uma mudança de conscientização das pessoas, elas sentem a importância do papel do cuidador, para que essas crianças tem vez, voz bem e seu lugar garantido onde quer que ela vá.”	7. Importância do trabalho
19. “Na prática eles sempre estão buscando mais acessibilidade para as crianças, por exemplo, do meu tempo pra cá, eu sei que existe, mas nem todas as escolas ainda tem né aquela sala de recursos, eu acho isso um avanço, uma conquista [...]”	8. Mudança das ações

20. “Eu me sinto valorizada pessoalmente como pessoa humana que tá ajudando. profissionalmente falando, nas políticas públicas, [...] é como se não fosse reconhecido como profissão[...]”	9. Valorização profissional
21. “[...] dois tipos de valorização, eu me sinto valorizada como pessoa dentro da sociedade que ajuda, que foi contratada para cumprir um papel, certo? e que procuro fazer o meu melhor, mas que deveria ter também das políticas públicas, assim, reconhecimento também como profissão, tá entendendo? [...]”	

Quadro 5: Construção dos Núcleos a partir dos indicadores das participantes

Sistematização do primeiro núcleo de significação	
Indicadores de Tânia	1. Diálogos entre as trajetórias de vida e o começo do trabalho
1. Relato sobre trajetória de formação e atuação profissional	
2. Trajetória de vida pessoal	
3. Motivações que atravessam a atuação	
6. Relato sobre o começo da atuação como apoio escolar	
9. Orientações sobre o trabalho	
Indicadores de Miriam	
1. Trajetória de formação e profissional	
2. Experiência nova da atuação	
Indicadores de Rana	
1. Formação e trajetória	
2. Começo do trabalho	
3. Recomeço do trabalho	
Indicadores de Maia	
1. Formação e experiência profissional	
2. Começo de atuação como apoio	
3. Expectativas presentes	
Sistematização do segundo núcleo	
Indicadores de Tânia	2. A concretude dos desafios do trabalho
4. Desafios do cotidiano no trabalho como apoio escolar	
7. Conhecimentos sobre o fazer	
8. Processos de colaboração no trabalho	
Indicadores de Miriam	
3. Desafios no cotidiano de trabalho	
4. Colaborações no trabalho como apoio escolar	
Indicadores de Rana	
4. Colaborações no trabalho	
5. Mudanças que ocorreram ao longo do tempo	
6. Desafios do apoio escolar	
7. Teoria vs prática	
Indicadores de Maia	
4. Preparação para atuação	
5. Percepções sobre o trabalho conjunto	
Sistematização do terceiro núcleo	
Indicadores de Tânia	3. As vivências de ser apoio escolar
12. Sentimentos que emergem nas relações como apoio escolar	
Indicadores de Miriam	
4. A emoção de ser apoio escolar	
Indicadores de Rana	
10. Confiança no trabalho	
Indicadores de Maia	
6. Sentimentos nos processos de trabalho	

Sistematização do quarto núcleo	
Indicadores de Tânia	4. Reconhecimento e valorização perante a atividade
5. Como o apoio escolar é importante para a criança	
10. Perspectivas para o futuro	
11. Valorização do trabalho	
Indicadores de Miriam	
8. Importância do trabalho	
7. Valorização profissional	
Indicadores de Rana	
8. Aspectos da valorização profissional	
9. Importância do trabalho	
Indicadores de Maia	
7. Importância do trabalho	
8. Mudança das ações	
9. Valorização profissional	

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMO O TRABALHO DE CUIDADORES ESCOLARES REFLETE A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB

Pesquisador: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48807421.7.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.858.885

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa oriundo do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, com o propósito de coletar dados para elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso. Sua autora assim o apresenta: Existe um movimento de integração da Educação Especial com a Educação Inclusiva que ressoa na figura do cuidador escolar. Esse profissional se apresenta como agente importante para consolidação das práticas educacionais inclusivas, aparecendo em marcos legais brasileiros que dispõem sobre os direitos da pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir desse fato, compreendemos que o modo como esse cuidador realiza e é orientado a realizar seu trabalho também diz sobre como essas políticas estão sendo postas em prática. É neste movimento que essa pesquisa se faz presente, e busca entender como o trabalho desse cuidador escolar reflete a construção de uma política de educação especial e inclusiva no município de Campina Grande/PB. Pretende-se, então, (i) conhecer as demandas e os processos de trabalho desse cuidador escolar da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB; (ii) apreender como o cuidador escolar percebe sua atuação frente as ações de educação especial e inclusiva; (iii) identificar os documentos que orientam a prática profissional do cuidador escolar no município e (iv) entender como ocorre a formação continuada desses profissionais na rede municipal de ensino. Para tanto, propõe-se a realização de um estudo qualitativo com abordagem histórico-

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.858.885

cultural, que, segundo Freitas (2002), busca a reflexão dialética do indivíduo em sua totalidade, articulando o sujeito com a sociedade em que ele pertence e como participante do processo histórico. Como delineamento da pesquisa, convocamos o estudo de caso que para Yin (2002) consiste em uma investigação empírica que apura um fenômeno dentro de seu contexto real. O Procedimento de análise dos dados da entrevista semiestruturada com os cuidadores escolares será feito a partir dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) que possui uma dimensão histórico-dialética fundamentada na perspectiva Vigotskiana e que visa a apreensão dos sentidos. Destacamos também, que, no presente trabalho, o uso do termo "cuidador escolar" se justifica a partir da palavra "cuidador" que consta na Portaria nº 051/ 2017 que dispõe sobre esse profissional no município de Campina Grande/PB, já a palavra "escolar" vem para diferenciar este cuidador que está presente no ambiente educacional do cuidador domiciliar ou familiar. Espera-se que, com a realização da pesquisa e, posteriormente, a divulgação científica dos resultados, o engendramento de ideias para se (re)pensar como as ações de educação especial na perspectiva inclusiva estão sendo postas em prática no município em questão. Esses caminhos possibilitam o fortalecimento dos direitos civis, sociais e culturais de toda a sociedade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como o trabalho de cuidadores escolares reflete a construção de uma política de educação especial e inclusiva no município de Campina Grande/PB.

Objetivos Secundário:

Conhecer as demandas e os processos de trabalho desse cuidador escolar da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB;

Apreender como o cuidador escolar percebe sua atuação frente as ações de educação especial e inclusiva;

Identificar os documentos que orientam a prática profissional do cuidador escolar no município;

Entender como ocorre a formação continuada desse profissional na rede municipal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.858.885

Os possíveis riscos que envolvem essa pesquisa estão relacionados a possíveis desconfortos físicos e psicológicos causados em situações de entrevistas remotas a quem aceitar desta participar, como também violações no material que possa estar exposto em armazenamentos online. Diante da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, todo projeto de pesquisa exige riscos. Para minimizá-los, será orientado os direitos do participante e a e garantia do cumprimento dos mesmos. Para mitigar possíveis desconfortos psicológicos, o participante será orientado, de forma clara e acessível, sobre a relevância da pesquisa, bem como seus direitos como participante da mesma, tais como: garantia do sigilo com os dados obtidos sendo utilizado exclusivamente para a finalidade prevista de forma livre e esclarecida, assegurada sua vontade de contribuir e permanecer ou não na pesquisa, além da garantia de acesso a entrevista gravada e posteriormente transcrita. Para a entrevista remota, o pesquisador oferecerá um espaço virtual diante da disponibilidade do participante. Garantirá, também, um ambiente reservado com equipamentos adequados para que a entrevista virtual seja feita com o mínimo de interferências externas para assegurar um maior conforto, o sigilo das informações e a idoneidade do processo.

Benefícios:

Essa pesquisa poderá contribuir com o avanço das discussões de como está sendo desenvolvido o trabalho do cuidador escolar no município de Campina Grande/PB, esse fato pode gerar, indiretamente, reflexões acerca de como este mesmo profissional entende sua atuação, o que pode impulsionar proveitos no próprio processo de trabalho. Além disso, as discussões geradas podem estimular colaborações importantes acerca do processo de formação continuada do cuidador escolar. Em contribuições posteriores, a divulgação científica dos resultados pode engendrar ideias para se (re)pensar como as ações de educação especial na perspectiva inclusa estão sendo postas em prática no município em questão. Esses caminhos possibilitam o fortalecimento dos direitos civis, sociais e culturais de toda a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O "Projeto de Pesquisa" e o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE) apresentam, de forma clara e objetiva, uma caracterização dos riscos e benefícios da pesquisa que é classificada

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.858.885

como de risco mínimo, porém já atentos para a nova legislação estabelecida em função do contexto de pandemia e as consequentes atividades remotas, afirmam que “esse TCLE segue as normas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa por meio o ofício circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”. Dessa forma, a pesquisadora segue os procedimentos exigidos pela nova legislação e indica os riscos potenciais e as precauções que serão tomadas para minimiza-las, estabelecendo no TCLE que “os riscos que envolvem essa pesquisa estão relacionados a possíveis desconfortos físicos e psicológicos causados em situações de entrevistas remotas. Para mitigar possíveis desconfortos psicológicos, o participante será orientado, de forma clara e acessível, sobre seus direitos como participante da mesma. Para a entrevista remota, o pesquisador oferecerá um espaço virtual diante da disponibilidade do participante. Garantirá, também, um ambiente reservado com equipamentos adequados para que a entrevista virtual seja feita com o mínimo de interferências externas para assegurar um maior conforto, o sigilo das informações e a idoneidade do processo”. Portanto, a pesquisa seguirá às recomendações preconizadas pela Resolução nº 466/12CNS/MS, que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, e, para assegurar do seu cumprimento, a pesquisadora orienta o participante que “se você sofrer algum dano decorrente desta pesquisa, você tem direito a solicitar indenização”, e atenta para as possíveis dificuldades decorrentes da linguagem técnica utilizada nos documentos orienta ainda que “em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com os pesquisadores” nos endereços que são disponibilizados. Também explicitam que “caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa”, disponibilizando os meios de contato com essa instituição. Outros canais de interlocução são disponibilizados, de forma que o participante tenha todas as condições de contatar com a pesquisadora de forma remota, Logo abaixo estão disponíveis os ícones para você concordar ou não concordar em participar desta pesquisa, além do link para você baixar a cópia deste documento que também poderá ser enviado ao seu e-mail. Ao final, clique em “enviar” para que o documento seja emitido. Caso o aceite seja emitido por áudio, este documento também será encaminhado, juntamente com o arquivo de áudio”. Dessa forma, a pesquisa será efetuada em consonância com às preocupações éticas e poderá alcançar com sucesso os resultados esperados no seu desfecho, beneficiando participantes e comunidade envolvida, e aprimorando o conhecimento científico do pesquisador.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.858.885

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados, estão devidamente assinados e apresentam as informações de modo claro e objetivo, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, bem como suas complementares. TCPR, DCP, TCLE, Folha de Rosto e Cronograma de Execução (cronograma (planejado em sintonia com a tramitação do procedimentos exigidos pelo comitê de ética em pesquisa) estão devidamente assinados. Portanto, resta assinalar que o Projeto de Pesquisa foi construído dialogando com todas as exigências e de acordo com “as diretrizes da Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos”. Quanto a estas exigências, o Projeto de Pesquisa está apto a ser desenvolvido.

Recomendações:

Não há recomendações a fazer, pois o projeto não apresenta lacunas que possam se traduzir em prejuízos do ponto de vista ético para os envolvidos na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto de Pesquisa conta com todas as condições de realização, pois é construído em clara sintonia com as diretrizes metodológicas e éticas da Resolução Nº. 466/2012. Além do mais, apresenta benefícios diretos para as participantes envolvidas, pois no seu desfecho primário espera que “Estima-se que os resultados desta pesquisa contribuirão para o avanço nas pesquisas e ações que visem o público de direito e a temática da educação especial e inclusiva no município de Campina Grande/PB, sobretudo na reflexão do trabalho do cuidador escolar na promoção do desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes que integram a modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva”.

Diante do exposto, somos de parecer favorável à realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1784093.pdf	01/07/2021 09:25:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DETALHADO.docx	01/07/2021 09:25:21	Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.858.885

Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	01/07/2021 09:25:21	Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TAGV.docx	01/07/2021 09:22:31	Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA. pdf	01/07/2021 09:14:58	Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUICAO.pdf	01/07/2021 09:08:30	Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	01/07/2021 09:03:42	Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	01/07/2021 08:53:19	Fabiola Mônica da Silva Gonçalves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 20 de Julho de 2021

Assinado por:
Valeria Ribeiro Nogueira Barbosa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para todos que construíram de forma direta ou indiretamente este trabalho. Realizar uma pesquisa em meio a pandemia foi desafiador em vários sentidos, por isso devo muito a todos aqueles que se disponibilizaram a colaborar com a sua efetivação prática, como também aqueles que me ouviram nas dificuldades, nas preocupações e nas alegrias.

Agradeço especialmente à minha orientadora Fabíola, não só pela orientação prestada a esse trabalho, mas também as orientações anteriores nos projetos de PIBIC. Conhecê-la durante a graduação me transformou não apenas enquanto estudante, mas também como mulher. Admiro sua força, coragem e dedicação nas pesquisas e na vida, que irei levar como inspiração para minha trajetória sempre.

Também faço agradecimentos aos meus pais, Fernandes e Edileusa, que me proporcionaram as condições para que eu conseguisse concluir a graduação, e não falo apenas em aspectos materiais, existe muito carinho, amor e cumplicidade que me permitiram ser quem eu sou hoje. Sei de suas lutas e tê-los como pais é um presente que me motiva sempre.

Agradeço também a Wahriman pelo companheirismo de sempre, que acompanhou toda a trajetória para construção desse trabalho e foi um acalento em momentos de agonia.

Agradeço a Darcy, Thamyres, Milenna, Álvaro, Emily e Morgana meus amigos de curso e de sala que foram minha sustentação na universidade ao longo desses anos, sem vocês comigo tudo teria sido ainda mais desafiador.

Agradeço a todos professores, amigos, colegas e funcionários que passaram pelo meu caminho e tornaram essa trajetória mais significativa. À Vânia e Luann que se disponibilizam a estar na banca, também meus agradecimentos.

Por fim, em meio a esse momento que estávamos vivenciando no país, fica também meus agradecimentos a todos aqueles que lutam em busca de um novo horizonte nesta sociedade, vocês são inspirações.