

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

DÉBORA REGINA GALLO

AUXILIAR DE EDUCADOR(A) NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS DA PROFISSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PONTA GROSSA
2025

DÉBORA REGINA GALLO

AUXILIAR DE EDUCADOR(A) NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS DA PROFISSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito para obtenção de título de mestra em Educação Inclusiva na Linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Professores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karen Ribeiro

PONTA GROSSA
2025

G171 Gallo, Débora Regina
Auxiliar de educador(a) no ensino fundamental: desafios da profissão no contexto da educação inclusiva / Débora Regina Gallo. Ponta Grossa, 2025. 128 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Karen Ribeiro.

1. Educação inclusiva. 2. Auxiliar de professor (a). 3. Registro pedagógico. I. Ribeiro, Karen. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

Débora Regina Gallo

AUXILIAR DE EDUCADOR/A NO ENSINO FUNDAMENTAL:

desafios da profissão no contexto da Educação Inclusiva

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
KAREN RIBEIRO
Data: 26/11/2025 09:10:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Karen Ribeiro
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
MARILUCIA ANTONIA DE RESENDE PEROZA
Data: 02/12/2025 09:31:52-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
LUCIANA KUBASKI ALVES
Data: 01/12/2025 08:43:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luciana Kubaski Alves

Ponta Grossa, 27 de novembro de 2025

Dedico este trabalho a todos que acreditam e lutam por uma educação verdadeiramente inclusiva, justa e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder saúde e sabedoria ao longo desta trajetória acadêmica.

À minha família, especialmente aos meus pais, pelo apoio e compreensão durante minhas ausências enquanto me dedicava aos estudos.

Ao meu namorado, André, por sempre me incentivar e celebrar comigo cada conquista.

Aos meus amigos, pela paciência e compreensão diante de tantos “hoje não posso, preciso escrever minha dissertação”.

Aos auxiliares de professores(as), que participaram com entusiasmo desta pesquisa, e à diretora da escola *locus*, que me acolheu com carinho e valorizou cada etapa do trabalho realizado.

A todos os colegas e professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), em especial aos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pela rica troca de saberes e pela dedicação durante as aulas.

À pedagoga e mestranda do PROFEI, Danieli Letícia Lenke, pela revisão voluntária das descrições de imagens presentes neste trabalho.

Agradeço imensamente às professoras membros da banca, Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza e Dra. Luciana Kubski Alves, pela atenção generosa, pelas valiosas sugestões e pelo olhar sensível com que contribuíram para este trabalho. As observações compartilhadas durante a banca de qualificação, expressas com sensibilidade, dedicação e profundo compromisso acadêmico, contribuíram de forma decisiva para o amadurecimento desta trajetória de pesquisa.

Em especial e de todo o coração, agradeço à minha orientadora, Dra. Karen Ribeiro, por todo o conhecimento compartilhado, dedicação, disponibilidade e maestria na condução deste processo de pesquisa e escrita.

Obrigada!

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI - e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos de Aprendizagem - GEP-ProA. O objeto de estudo deste trabalho consiste na atuação dos profissionais de apoio escolar, nomeados na cidade *locus* da pesquisa como auxiliares de professor(a). O objetivo geral desta pesquisa é compreender o trabalho da(o) auxiliar de educador(a) e seus desafios em salas de aulas regulares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional destes profissionais; identificar possibilidades e limites da atuação profissional; e elaborar de maneira colaborativa o recurso educacional. Como procedimento metodológico, foi aplicado um questionário no formato Formulário *Google* referente ao perfil sociodemográfico e profissional, o qual abordou questões relacionadas a idade, gênero, raça, formação inicial e continuada e tempo de experiência, a fim de traçar características de 11 participantes, sendo dez mulheres e um homem, auxiliares de educadores(as) de uma escola da rede municipal do Norte de Santa Catarina. Além disso, foram realizados dois encontros presenciais de Grupo Focal com esses profissionais, de acordo com roteiro semiestruturado sobre os desafios encontrados na prática profissional, suas demandas e expectativas. Autores como Vigotski (2021), Kassar (2011), Ferracioli (2022), Mészáros (1930), Saviani (2007) e Januzzi (2004) foram base para a pesquisa e a análise dos dados. Os principais resultados apontaram a falta de legislações que amparam a profissão, múltiplas demandas de trabalho e poucas oportunidades de formação continuada oferecidas, evidenciando a desvalorização das(os) trabalhadoras(es).

Palavras-chaves: Educação Inclusiva; auxiliar de professor(a); registro pedagógico.

ABSTRACT

This study is linked to the research line “*Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education*” of the National Network Professional Master’s Program in Inclusive Education (PROFEI) and to the Study and Research Group on Learning Processes (GEP-ProA). The object of this research is the work of school support professionals, referred to in the city where the study was conducted as teacher assistants. The general objective of this research is to understand the work and challenges faced by teacher assistants in regular classrooms from the 1st to the 9th grade of elementary education. The specific objectives are: to characterize the sociodemographic and professional profile of these professionals; to identify possibilities and limits in their professional practice; and to collaboratively design an educational resource. As methodological procedures, a Google Forms questionnaire was applied to collect data on the participants’ sociodemographic and professional profiles, addressing issues such as age, gender, race, initial and continuing education, and work experience. The sample consisted of 11 participants, ten women and one man, working as teacher assistants in a municipal school located in northern Santa Catarina, Brazil. In addition, two in-person focus group meetings were held with these professionals, guided by a semi-structured script addressing the challenges encountered in their professional practice, as well as their demands and expectations. Authors such as Vygotsky (2021), Kassar (2011), Ferracioli (2022), Mészáros (1930), Saviani (2007), and Januzzi (2004) provided the theoretical basis for the research and data analysis. The main results revealed a lack of legislation supporting the profession, multiple work demands, and limited opportunities for continuing education, highlighting the undervaluation of these workers.

Keywords: Inclusive Education; teacher assistant; pedagogical record.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da pesquisa	25
Figura 2 - Capa do e-book.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra da pesquisa	28
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados das perguntas fechadas do questionário de recurso educacional	34
Quadro 2 - Resultados das perguntas abertas do questionário de recurso educacional	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVD	Atividades da Vida Diária
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
NVDA	NonVisual Desktop Access
PAP	Professores de Apoio Pedagógico
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
WCAG	<i>Web Content Accessibility Guidelines</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO: O GRUPO FOCAL COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA.....	22
2.1 DESENHO DA PESQUISA	22
2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	24
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	26
2.3.1 <i>Locus</i> da Pesquisa	26
2.3.2 Participantes da Pesquisa	27
2.4 VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	32
3 APROXIMAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ATUAÇÃO EDUCATIVA DO AUXILIAR DE EDUCADOR(A).....	40
3.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	40
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A LÓGICA DO CAPITAL	43
4 DIÁLOGOS EM MOVIMENTO: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	47
5 ENTRE LINHAS E LAÇOS: TECENDO COLABORATIVAMENTE A PARTIR DAS VOZES DO GRUPO FOCAL	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ELABORAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES	76
APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	78
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	81

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DOS GRUPOS FOCALIS CLASSIFICADOS POR TEMAS	83
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA	123
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	124
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	125

1 INTRODUÇÃO

O contexto escolar caracteriza-se por sua heterogeneidade, marcada por demandas presentes tanto entre estudantes quanto entre as docentes e os docentes. Para que a professora, o professor e a equipe pedagógica estejam devidamente preparados para atuar de maneira intencional no processo educativo, é necessário que haja conhecimentos específicos que contemplem essa pluralidade, processo esse que ocorre por meio de formação continuada.

Saviani (2008) apresenta a educação como meio fundamental para enfrentar e minimizar desigualdades sociais, atuando como uma força unificadora, promovendo coesão social e assegurando a participação plena de todos os indivíduos. Para o autor, o papel da educação está diretamente associado à superação das condições que geram a marginalização. Januzzi (2004, p. 21) escreve sobre a função da escola ao afirmar que, "mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos". Porém, a autora, ao reconhecer os limites de uma sociedade marcada pela apropriação desigual do progresso, supera a ideia de que a educação, isoladamente, resolveria os problemas sociais. Há a necessidade de mudanças que ultrapassem o contexto escolar e que exijam transformações das estruturas sociais. Compactuando com essa ideia, Januzzi (2004) destaca:

Enquanto na perspectiva apenas centrada na educação se a considerava a solucionadora de todos os problemas sociais, aqui se sabe que há o limite de uma organização baseada na apropriação do lucro por alguns, que podem gozar de todos os benefícios trazidos pelo progresso, aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos. A modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo da organização social injusta. Há também a busca de teorias de aprendizagem privilegiando as que consideram a importância da intersubjetividade, a aprendizagem conjunta. (Januzzi, 2004, p. 22).

Para que esse cenário seja alterado, oferecendo e garantindo uma educação de qualidade, são necessárias políticas educacionais e inclusivas que compreendam as condições reais encontradas na escola.

O desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos estudantes surgem de aspectos do próprio sistema educacional, incluindo: as formas como o sistema é organizado atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem, e os meios em que o progresso dos estudantes é avaliado e assistido (Unesco, 2019, p.13).

Uma educação de qualidade, que integre abordagens humanísticas e científicas, exige que os profissionais da área educacional se mantenham em processo contínuo de aperfeiçoamento e atualização. Nesse contexto, o auxiliar de educador(a) tem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, pois são eles que estão presentes em todo o dia a dia escolar do estudante atendido de acordo as demandas individuais. Por este grupo de pessoas, entende-se as pessoas com deficiências intelectuais, físicas, visuais, auditivas, surdez, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008). Além disso, conforme o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, a recente instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça o compromisso do Estado em assegurar o direito à educação em um sistema inclusivo, pautado na igualdade de oportunidades e na não discriminação, abrangendo estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

A educação pode ser compreendida como um processo intencional e sistemático de formação humana, em que o trabalho educativo assume o papel de construção da humanidade em cada indivíduo, a partir do que foi historicamente e coletivamente produzido pela sociedade. Nessa perspectiva, Saviani (1996) destaca que a ação educativa deve contribuir para o fortalecimento das relações sociais, assumindo a tarefa de organizar e impulsionar o que emerge como potencial de renovação na vida coletiva. Para que isso ocorra, a educação precisa direcionar-se às formas de interação que nascem dos diferentes grupos sociais, valorizando suas especificidades e favorecendo o diálogo entre eles, de modo a promover a circulação de saberes e experiências e, assim, sustentar a coesão e a vitalidade da vida social.

Conforme vivência da pesquisadora responsável por esse estudo, durante os 10 anos de docência na rede municipal de uma cidade de Santa Catarina, foram perceptíveis os desafios encontrados pelos auxiliares de educador(a), em diferentes âmbitos, como falta de formação continuada, ausência de reconhecimento profissional, funções não definidas e pouca comunicação com os professores do educando.

Ao atuar em parceria com esses profissionais em sala de aula, tornou-se evidente que alguns demonstravam maior domínio e segurança nas práticas relacionadas à Educação Especial, enquanto outros apresentavam dificuldades, muitas vezes decorrentes da falta de clareza quanto às suas atribuições e à intencionalidade do trabalho desenvolvido. Em algumas situações, o trabalho limitava-se ao assistencialismo, com o profissional realizando as ações pela criança, sem promoção de sua autonomia.

Diante desse contexto, a pesquisadora sentiu a necessidade de realizar um estudo que possibilitasse compreender mais profundamente o papel dos auxiliares de educador na Educação Especial, bem como os fatores que interferem em sua atuação.

O propósito é contribuir para a elaboração de planejamento e trabalho intencional na perspectiva da Educação Inclusiva, que valorize e qualifique a atuação desses profissionais no processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva. Essa experiência lançou luz para a pesquisa de mestrado profissional.

Segundo Lopes e Mendes (2023), há diferentes questões administrativas e técnicas que se relacionam diretamente com o desempenho do denominado profissional de apoio à inclusão escolar, aqui citado como auxiliar de professor(a), sendo eles: o processo de seleção e recrutamento, requisitos para contratação e condições de trabalho.

A ausência de um processo seletivo responsável e criterioso, com edital e instruções normativas a seguir, contribui para a desvalorização da função, além da possibilidade de contratar pessoas com perfil inadequado por não haver uma seleção que exija mínimas competências e características para a vaga (Lopes; Mendes, 2023, p.7).

Essas três questões levantadas pelas referidas autoras demonstram como o cenário de contratação desses profissionais apresenta fragilidades levando a prejuízos para a atuação dos auxiliares de educador(a).

O tema desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender mais profundamente o papel dos auxiliares de educador(a) na Educação Especial, bem como os fatores que influenciam sua atuação. Tal necessidade emerge da trajetória profissional da pesquisadora, que, ao longo de sua experiência docente no Ensino Fundamental, tem refletido e se questionado sobre aspectos relacionados à formação e à prática desses profissionais. O problema de pesquisa consiste em mapear quais são os desafios

enfrentados pelos auxiliares de educador(a) que trabalham com estudantes com deficiência e como contribuir para a melhoria de sua atuação.

O presente estudo tem como objetivo geral compreender o trabalho do auxiliar de educador(a), seus desafios e possibilidades em salas regulares do 1º ao 9º ano Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: caracterizar o perfil profissional destes trabalhadores (idade, cor/raça, gênero, formação inicial e continuada, tempo de experiência); identificar possibilidades e limites da atuação profissional; e elaborar de maneira colaborativa o recurso educacional.

Este trabalho defende que a valorização do diálogo com os auxiliares de educador(a) é fundamental para compreender os desafios de sua atuação profissional no contexto da Educação Inclusiva, e que o trabalho colaborativo resultante em um recurso educacional contribuirá para a atuação com estudantes público da Educação Especial e Inclusiva.

Para assegurar os cuidados éticos desta pesquisa, os dados obtidos por meio dos questionários foram para o *e-mail* institucional da pesquisadora, mantendo o sigilo dos dados, sem coleta de nomes, dados pessoais e *e-mail*, ou seja, de maneira totalmente anônima. Apenas a pesquisadora teve acesso às respostas completas, não sendo compartilhadas com terceiros. Concluída a coleta de dados, a pesquisadora baixou os arquivos dos questionários preenchidos para um dispositivo de armazenamento de dados externo de uso exclusivo e de responsabilidade da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro em plataformas virtuais conforme Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021.

Desse modo, assegurados os cuidados éticos da pesquisa e garantida a confidencialidade das informações coletadas, foi possível avançar para a análise do contexto profissional investigado. Nesse sentido, ao considerar o cenário em que atuam os participantes deste estudo, destaca-se que, de acordo com o edital de concurso público da referida cidade de Santa Catarina, publicado em 2023 relativo ao processo seletivo de 2024, para que se atue como auxiliar de educador(a), o requisito é obter formação em Ensino Médio e Magistério, nomenclatura utilizada na cidade, tanto no edital quanto nas instituições que oferecem o curso. Não há necessidade de outra formação, seja licenciatura em Pedagogia ou na área de Educação Inclusiva, conforme descrito no

edital, atendendo apenas crianças dependentes nas atividades de vida diária (AVD) como higiene, locomoção e alimentação:

ser responsável pelo suporte ao professor na execução de atividades pedagógicas junto a crianças e adolescentes; pela coordenação das atividades de lazer na ausência deste; acompanhamento e orientação nas necessidades básicas de alimentação, higiene e segurança dos alunos, de modo a colaborar no cumprimento dos objetivos dos diversos programas desenvolvidos. O auxiliar de educador poderá atender aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, dependentes nas atividades de vida diária (Edital, 2023, p. 5).

Deste modo, preocupa-se quanto à qualidade do trabalho ao atender estudantes com deficiências, já que a formação inicial não oferece preparo para tal, tanto na área pedagógica, quanto no auxílio nas AVD, como, por exemplo, auxiliar um estudante usuário de cadeira de rodas em sua locomoção.

A Lei Federal nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 59, inciso III estabelece que professores deverão obter especialização adequada, em nível médio ou superior para o atendimento especializado ao estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A Lei Federal nº 13.146 de 2015, no inciso XIII, acrescenta que o profissional de apoio escolar deve exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em instituições públicas e privadas. Entretanto, tal previsão legal muitas vezes não se concretiza na prática, resultando em profissionais pouco preparados para lidar com as demandas complexas da Educação Inclusiva.

A preocupação com a formação dos professores, direcionada a faixa etária e público a que se refere, já havia sido mencionada por Bueno (1999). O autor afirma ser consensual que a formação de professores na época dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, atualmente chamada de anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), seja realizada exclusivamente pelo Ensino Superior. Essa preocupação persiste atualmente, conforme Rodrigues e Ribeiro (2023), que discorrem sobre os desafios da formação inicial docente comparando com baixos índices de desempenho escolar das crianças.

Nesse contexto, faz-se necessário investigar e destacar as principais lacunas presentes no sistema educacional envolvendo a atuação dos auxiliares de educador(a),

compreendendo as funções desempenhadas por esses profissionais e os desafios enfrentados em sala de aula que permitem apontar caminhos para a consolidação de uma educação mais equitativa. Embora a Educação Especial tenha conquistas significativas nas últimas décadas, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), sua consolidação enquanto prática democrática e acessível ainda depende da articulação entre diferentes setores da sociedade. Esse processo é atravessado por disputas e influências externas, como aponta Kassir (2011), exigindo, portanto, um comprometimento coletivo.

A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país (Kassir, 2011, p. 42).

Para que o trabalho com os estudantes e principalmente com os estudantes público da Educação Especial seja de qualidade, é essencial que os profissionais da educação tenham o suporte necessário para a compreensão e atuação pautada no direito à educação de todos os indivíduos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

É de extrema importância que o sistema de ensino assegure o que propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Para que isso aconteça, é necessário que os profissionais da área da Educação Inclusiva estejam qualificados e respaldados de conhecimento científico e de política educacional para contemplar as demandas de cada estudante atendido, conforme suas singularidades. As especificidades dos estudantes abrangem demandas da AVD e pedagógicas, em que o auxiliar de educador(a) utilize estratégias para incentivá-lo na realização das tarefas propostas pelo professor regente e na relação com os demais

colegas. Assim, faz-se necessária a elaboração de formação continuada dos profissionais auxiliares de educador(a) para respaldar o ensino dos estudantes e colaborar para uma inclusão efetiva e de qualidade.

Conforme Gallo e Ribeiro¹ (2025), para uma análise mais criteriosa das produções já existentes sobre o tema estudado, construiu-se um levantamento de produções científicas que abordam a formação de auxiliares de educadores atuantes na Educação Especial.

As autoras utilizaram as bases de dados da Biblioteca Científica Eletrônica do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram pesquisadas publicações entre 2015 a 2024, considerando a data da publicação da Lei Federal nº 13.146 (Brasil, 2015), marco legal da Educação Inclusiva. As bases de pesquisa citadas foram escolhidas por serem bibliotecas eletrônicas nacionais, de confiabilidade e apresentarem uma vasta diversidade de publicações acadêmicas, entre elas: artigos, dissertações, obras de referências e periódicos.

Após o levantamento bibliográfico realizado pelas autoras, foi possível afirmar que o tema deve ser amplamente estudado, pois há poucas publicações e pesquisas sobre a função, demandas e barreiras para a atuação do profissional, denominado no campo de pesquisa como auxiliar de educador(a). A partir da análise dos trabalhos, pode-se destacar a contribuição desta pesquisa para o campo acadêmico e educacional visto que houve avanços nas pesquisas, como, por exemplo, identificação de nomenclaturas atribuídas à função, exigência mínima de escolarização e dificuldade dos auxiliares de educador(a) de compreender algumas de suas funções. Desta forma, este trabalho amplia o entendimento das condições de trabalho e os desafios enfrentados por esses profissionais. Com isso, pode oferecer subsídios tanto para futuras pesquisas acadêmicas, quanto para o desenvolvimento de políticas e práticas voltadas à valorização, formação e regulamentação da função.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. No capítulo sobre o percurso metodológico, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos éticos e a caracterização do *locus* e participantes da pesquisa. No capítulo seguinte, “Aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Atuação Educativa do Auxiliar de

Educador(a)”, será discutida a escolarização de pessoas com deficiência com base na legislação brasileira e na Psicologia Histórico-Cultural. Parte-se das contribuições de Vigotski (2021) sobre o papel das relações sociais no desenvolvimento humano, destacando os conceitos de funções psíquicas superiores, zona de desenvolvimento proximal. Autores como Ferracioli (2022) e Pasqualini e Martins (2008) reforçam a importância da atuação intencional dos auxiliares de educador(a). Essa perspectiva se articula com as discussões sobre a Educação Inclusiva sob a Lógica do Capital, abordadas por Mészáros (1930), Batista e Lima (2013), Saviani (2007) e Jannuzzi (2004), que analisam como as práticas educacionais podem ser influenciadas por interesses econômicos e estruturais da sociedade.

O capítulo “Diálogos em Movimento: Discussão e Análise dos Dados” trata das análises dos dados coletados nos encontros do Grupo Focal, por meio da transcrição dos diálogos entre os participantes. As informações foram sistematizadas em um quadro, organizado segundo a metodologia de Ávila (2020), que se fundamenta em Bardin (2020).

No último capítulo, “Entre Linhas e Laços: Tecendo Colaborativamente a partir das Vozes do Grupo Focal”, será apresentado o processo de construção do recurso educacional elaborado com base nas necessidades e demandas identificadas durante os encontros do Grupo Focal. Serão descritos também a estrutura, os conteúdos, os objetivos e o formato do recurso, oferecendo uma visão geral sobre sua concepção colaborativa e alinhamento com as vozes dos participantes. Por fim, as Considerações Finais deste trabalho pontuam os principais resultados e expectativas a partir dessa pesquisa.

As imagens, quadros e tabelas trarão suas descrições para facilitar a acessibilidade. Assim como Oliveira (2025) e Carmo (2025) com base em Lamas (2021), para dar acesso às pessoas com deficiência visual que utilizam leitor de tela, as descrições foram feitas no parágrafo que antecede ou sucede esses elementos. No fluxograma, optou-se pela descrição abaixo da imagem. Inicialmente, a pesquisadora experimentou o *software NonVisual Desktop Access (NDVA)*, apresentado na disciplina cursada no PROFEI no primeiro semestre de 2025, “Uso de Tecnologias Digitais como Espaços Educativos”, para verificar a forma como a leitura é realizada. Em seguida, a

pesquisadora realizou as descrições e, por fim, essas descrições foram revisadas por Danieli Letícia Lenke, pedagoga, mestranda do PROFEI, pessoa com deficiência visual usuária de tecnologia assistiva como NDVA e *Be my eyes*.

O capítulo seguinte descreve os procedimentos metodológicos percorridos para fundamentar o estudo, abrangendo o delineamento metodológico, a organização das etapas do estudo, a seleção dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os critérios éticos utilizados durante a pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O GRUPO FOCAL COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA

Este capítulo descreve o percurso adotado para a condução da pesquisa. Serão apresentados o delineamento metodológico, a organização das etapas do estudo, a seleção dos participantes que são auxiliares de educador(a) do Ensino Fundamental, os instrumentos de coleta de dados e os critérios éticos utilizados durante a pesquisa.

2.1 DESENHO DA PESQUISA

Para a realização da investigação, foram elaborados pela pesquisadora e utilizados com os participantes da pesquisa: a) O questionário 1 via *Google Forms* (apêndice A), previamente submetido a um pré-teste com cinco mestrandas e cinco professores a fim de garantir a usabilidade do formulário, com a finalidade de definir o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa; b) Dois roteiros semidirigidos (apêndice B) para orientar respectivamente os dois encontros do Grupo Focal e obter os dados necessários para a elaboração do recurso educacional voltado a esse público; c) O Questionário 2, aplicado via *Google Forms* (Apêndice C), previamente submetido a um pré-teste com mestrandos e professores, teve como finalidade a validação do recurso educacional.

A utilização de formulário para a coleta de informações sobre o perfil e nível de escolarização dos participantes justifica-se por permitir a caracterização e contextualização das(os) participantes antes dos encontros do Grupo Focal.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se a pesquisa, de abordagem qualitativa, com 11 auxiliares de educador(a), sendo dez mulheres e um homem, atuantes no contexto da Educação Especial do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo Guerra *et al.* (2024), a pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental na investigação científica ao priorizar a compreensão aprofundada dos fenômenos, considerando a complexidade dos contextos sociais, culturais e individuais em que ocorrem. Desta forma, a abordagem qualitativa se deu por meio do Grupo Focal (GF) relacionando os dados obtidos com a revisão de literatura. Para a realização dos dois

momentos de GF utilizou-se de um roteiro semiestruturado com oito questões, a saber: Quais eram suas expectativas sobre o trabalho do auxiliar de educador(a) antes de iniciar a atuação em sala de aula? No dia a dia escolar, quais atividades apresentam maior facilidade de serem executadas? Quais são suas principais dificuldades encontradas ao exercer a função de auxiliar de educador(a) na Educação Especial? Nesse tempo que você atua como auxiliar de educador(a), quais formações oferecidas pela rede municipal você considera de maior valia? Por quê? Quais informações sobre a área da Educação Especial você gostaria de ter na formação continuada e que te ajudariam no cotidiano escolar com o estudante atendido? Como um recurso educacional poderia contribuir neste processo? De que formato você considera interessante que esse recurso educacional seja elaborado? Quais assuntos você gostaria que esse recurso educacional abrangesse?

Silva e Pegoraro (2022) descrevem o GF como técnica qualitativa para a construção de dados pautada na interação de um grupo. De acordo com as autoras, seu objetivo é problematizar um tema comum entre os participantes, dando espaço para que possam expressar suas percepções sobre tal. Gatti (2005) complementa que o GF tem sua constituição e desenvolvimento com foco em um problema comum entre os participantes.

Para isso, na formação de GF é relevante que os critérios de inclusão e exclusão dos participantes estejam bem alinhados e que esses participantes apresentem ao menos um ponto de semelhança (Ressel *et al.*, 2008). Ainda sobre a organização do grupo, destaca-se:

O grupo será composto a partir de critérios associados à meta da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que têm interesse no estudo do problema (Gatti, 2005, p.17-18).

A escolha por este instrumento justifica-se por possibilitar à pesquisadora verificar e analisar visões diferentes de um grupo a partir de uma mesma questão. Lopes (2014) propõe que, na realização de grupos focais, a facilitadora (pesquisadora), deve-se manter neutra, não emitindo opiniões, para que os participantes se sintam confiantes para expor suas colocações, desta forma obtendo informações relevantes para o estudo

e investigação do problema em questão. Além disso, outros aspectos devem ser considerados:

O importante é o pesquisador ter em mente as potencialidades e limites dessa técnica. Nesse âmbito, o pesquisador necessita de ser bem preparado, usar um referencial teórico consistente para embasar os estudos e não perder de vista os cuidados que precisa levar em consideração ao utilizar essa técnica de investigação (Lopes, 2014, p. 491).

Desta forma, destaca-se que o GF é uma técnica de pesquisa em que há momentos direcionados para promover a discussão sobre o assunto em questão. Ressel *et al.* (2008) relata que, para a realização desses momentos grupais, há uma série de requisitos para sua organização, não perdendo de vista o objetivo proposto pela pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

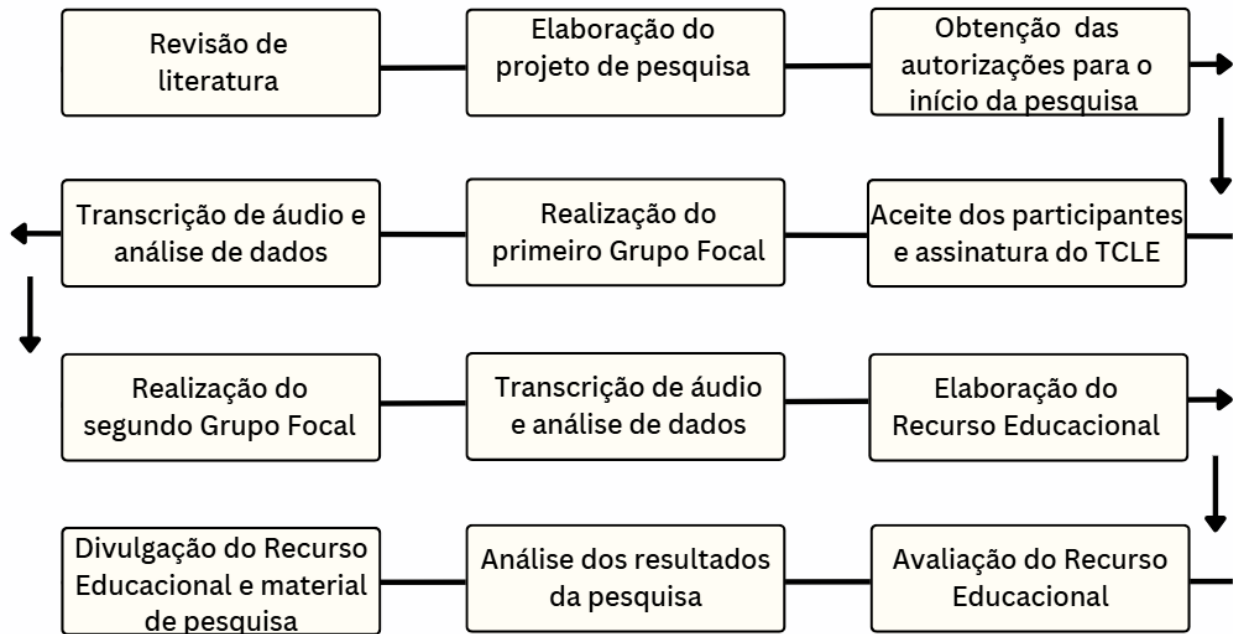
Para a realização da pesquisa, obteve-se a autorização junto à Secretaria de Educação da cidade pesquisada, com a Carta de Anuência (anexo A) para a realização da pesquisa em uma unidade escolar e a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UEPG, com o parecer consubstanciado no Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE): 82913924.3.0000.0105 (anexo B).

Para manter todos os procedimentos éticos, outro compromisso assumido com os participantes da pesquisa foi a confirmação de aceite, realizado a partir da assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) impresso, e entregue aos participantes presencialmente na instituição de ensino pesquisada (anexo C). Neste momento, foram explicados os objetivos da pesquisa, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios, bem como esclarecidas dúvidas e detalhadas informações sobre o estudo.

O TCLE foi entregue em duas vias, assinadas pela pesquisadora e pelo participante, deixando evidente que o participante poderia recusar a responder qualquer questão que lhe oferecesse desconforto, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal, assim como o acesso a todas as informações e retirada de dúvidas ao decorrer da pesquisa.

Para que o sigilo dos participantes fosse mantido, utilizou-se da abreviação A, inicial de auxiliar, seguido de um número (A1... A11). Todos os procedimentos e instrumentos utilizados ao longo desta pesquisa estão apresentados e descritos na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Descrição da Figura 1: Fluxograma de cada etapa da pesquisa com retângulos de contornos pretos, ligados por uma linha e flechas também pretas que indicam a ordem das etapas percorridas. As etapas descritas são: Revisão de Literatura; Elaboração do projeto de pesquisa; Obtenção das autorizações para o início da pesquisa; Aceite dos participantes e assinatura do TCLE; Realização do primeiro Grupo Focal; Transcrição de áudio e análise dos dados; Realização do segundo Grupo Focal; Transcrição de áudio e análise dos dados; Elaboração do Recurso Educacional; Análise dos resultados da pesquisa; Divulgação do Recurso Educacional e material de pesquisa. Fim da descrição.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a sequência dos procedimentos não ocorreu de forma exclusivamente linear, visto que há uma inter-relação entre todas as etapas do processo de pesquisa.

A partir dos indicadores coletados inicialmente com a análise do perfil dos participantes e posteriormente nos dois encontros de GF e revisões de literatura, foi elaborado, como resultado da pesquisa, um material informativo no formato de *e-book*,

avaliado pelos participantes por meio do questionário 2 e posteriormente alterado de acordo com as indicações sugeridas.

Os dados dos questionários foram enviados para o *e-mail* institucional da pesquisadora, sem coleta de nomes, *e-mails* ou qualquer dado pessoal, garantindo o anonimato e o sigilo. Apenas a pesquisadora teve acesso às respostas, que não foram compartilhadas com terceiros. Após a coleta, os questionários foram armazenados em um dispositivo externo de seu uso exclusivo. As gravações do grupo focal também foram salvas neste dispositivo, transcritas e apresentadas em formato de quadro na dissertação.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A fim de contextualizar os participantes e *locus* da pesquisa, assegurando a qualidade, precisão e responsabilidade no processo investigativo, utilizando o GF como instrumento de pesquisa, faz-se fundamental descrever o contexto do estudo.

2.3.1 *Locus* da Pesquisa

Com o intuito de manter o anonimato dos participantes da pesquisa, as informações obtidas através do *site* oficial da Prefeitura Municipal não foram citadas.

Constava em 2022 com uma população de cerca de 616 mil habitantes tendo como população prevista para 2024 de 654 mil habitantes pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Suas maiores e mais importantes fontes de renda entre os trabalhadores locais, destacam-se os setores secundários e terciários, com uma grande demanda em indústrias e no comércio varejista, conforme Data MPE Brasil (2022).

De acordo com dados do IBGE, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos foi de 98,68% em 2022. Em 2024, foram registradas 77.891 matrículas no Ensino Fundamental e 23.293 matrículas no Ensino Médio, obtendo um número de docentes atuando no Ensino Fundamental de 3.258 e 1.651 no Ensino Médio.

A fim de garantir a viabilidade dos procedimentos metodológicos e qualidade da pesquisa, optou-se por delimitar o *locus* da pesquisa em apenas uma escola da Rede Municipal de Educação localizada na cidade acima descrita. Esta decisão reduziu o número de participantes, mas permitiu uma análise precisa das informações obtidas.

2.3.2 Participantes da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa foi utilizada uma amostra de 11 auxiliares de educador(a), sendo um homem e dez mulheres, atuantes, em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino. Assim como realizado e justificado por Carmo (2024), a amostra deste estudo é por conveniência por ser a pesquisadora professora da Rede Municipal, rede essa que contempla a escola selecionada para a pesquisa, exigência para inscrição no Processo Seletivo para o Exame Nacional de Acesso ao PROFEI (PROFEI, 2023). Amostra por conveniência é definida como “amostragem não probabilística, definida metodologicamente como aquela em que há escolha deliberada de respondentes” (Amatuzzi *et al.*, 2006, p. 1).

O critério de inclusão da amostra consistiu em profissionais auxiliares de educadores atuantes no contexto da Educação Especial, concursados efetivos e contratados, do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano da escola pesquisada e que concordaram com o TCLE. O critério de exclusão aplicava-se aos profissionais que manifestassem recusa em participar da pesquisa, não concordassem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou que se ausentassem nos dias do(s) encontro(s) do Grupo Focal, mesmo após a assinatura do TCLE; profissionais que concordassem com o TCLE, mas não respondessem ao questionário de pesquisa e profissionais que iniciassem a atuação na escola pesquisada durante o período da pesquisa.

Os participantes foram identificados com a letra A maiúscula, referindo a inicial de auxiliar de educador(a), seguidos do número 1 ao 11, número total de participantes (A1, A2 ..., A11) como mencionado anteriormente, a fim de manter o anonimato, sendo o número 1 (A1) o único profissional homem participante.

A amostra da pesquisa composta por 11 auxiliares de educador(a) apresentou variações tanto em relação à faixa etária quanto ao tempo de atuação na área da educação. No que se refere à faixa etária, observou-se que dois participantes tinham entre 18 e 30 anos; quatro estavam na faixa dos 31 aos 40 anos; dois possuíam entre 41 e 50 anos; e três participantes tinham mais de 50 anos. Esses dados indicam a presença de profissionais em diferentes fases da vida adulta, sendo a maioria composta por indivíduos com idade entre 31 e 40 anos.

Quanto ao tempo de atuação na educação, também se verificou uma diversidade significativa. Dois auxiliares estavam em início de carreira, com menos de um ano de experiência; quatro possuíam entre 1 a 3 anos de atuação; três participantes relataram experiência entre 7 e 8 anos; e dois já acumulavam 10 anos ou mais na área da educação. Não houve registro de participantes com tempo de atuação entre 4 a 6 anos. Esses dados revelam a coexistência de profissionais iniciantes e outros com trajetória mais consolidada na prática educativa. A seguir a tabela 1 apresenta essa caracterização da amostra da pesquisa em faixa etária e tempo de atuação.

Tabela 1 - Caracterização da amostra da pesquisa

Auxiliares de educador	Número	Faixa etária
	2	18 a 30 anos
	4	31 a 40 anos
	2	41 a 50 anos
	3	Mais de 50 anos
	Número	Tempo de atuação na educação
	2	Menos de um ano
	4	1 a 3 anos
	0	4 a 6 anos
	3	7 a 8 anos
	2	10 anos ou mais
Total	11	-

Fonte: Questionário 2 - Elaborado pela autora (2024)

Descrição da imagem: Tabela organizada em três colunas e 12 linhas, caracteriza a amostra da pesquisa em quantidade de auxiliares de educador por faixa etária e tempo de atuação com seus respectivos dados. Fim da descrição.

A amostra evidencia uma tendência de feminização do cargo de auxiliar de educador(a) na Educação Especial. Nogueira e Schelbauer (2007) relatam que

representações sociais associadas à presença feminina na docência são maiores em comparação aos professores homens. Observa-se que, para as mulheres, tem sido direcionada uma formação mais branda, voltada para funções de cunho moral e afetivo, em consonância com a tradicional atribuição do papel materno, do qual, no Brasil, se tem um histórico desde o século XX.

No Brasil, esse processo foi gradual, efetivado de maneira mais significativa nas primeiras décadas do século XX. Nesses termos, já no final da década de 1920 e início da década de 1930, a maioria das pessoas que exerciam o magistério primário eram mulheres. Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil (1959), das 183.056 pessoas que exerciam a atividade docente no Brasil, 93,1% eram mulheres (Santos, 2024).

Para Santos (2024), atualmente a feminização do magistério no Brasil continua sendo um traço marcante, sobretudo na educação básica, em especial no ensino fundamental, mas, além da docência, as mulheres vêm, cada vez mais, ocupando cargos de gestão e administração (IBGE, 2024). A predominância de mulheres nessas etapas evidencia a permanência de um processo histórico que consolidou a docência como uma profissão majoritariamente feminina.

Em contrapartida, segundo o IBGE (2024), os avanços nas trajetórias educacionais das mulheres nas últimas décadas têm refletido diretamente em sua maior presença e desempenho no Ensino Superior. Dados do Censo da Educação Superior de 2022 (IBGE, 2024) revelam que elas representaram 60,3% dos concluintes nos cursos presenciais de graduação, ainda que em áreas historicamente masculinas, como Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática. Esse maior nível de escolaridade tem favorecido o empoderamento econômico feminino e sua inserção em diferentes áreas do mercado de trabalho.

No que se refere à faixa etária, observa-se uma distribuição relativamente homogênea entre os profissionais. No entanto, destaca-se uma concentração mais expressiva na faixa dos 31 aos 40 anos, o que indica a presença de uma equipe predominantemente composta por indivíduos adultos e, possivelmente, de estabilidade profissional, fatores que podem exercer influência positiva no ambiente educativo.

No que se refere à formação dos participantes, a pesquisa revelou que 5 dos 11 auxiliares possuem apenas o Ensino Médio com habilitação em Magistério. Por outro lado, 6 profissionais apresentam formação em Nível Superior, com graduação em

Pedagogia. Esse cenário contrasta com a realidade observada em outras localidades, como, por exemplo, na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PR), cidade onde está sediada a universidade à qual a pesquisadora está vinculada. Nessa rede municipal, os denominados auxiliares de inclusão são, em sua maioria, estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia, geralmente jovens sem experiência profissional prévia.

De acordo com a Instrução Normativa nº 004/2023 da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, o processo de admissão desses profissionais ocorre por meio de análise de currículo e entrevista, sendo a contratação realizada na modalidade de estágio para estudantes de licenciatura do Ensino Superior.

Na perspectiva de que a cidade *locus* da pesquisa exige apenas nível médio, na modalidade Magistério, para a contratação em concursos e contratos, os dados evidenciam que mais da metade dos participantes apresentam formação em nível superior, o que revela qualificação para a atuação desses profissionais. Em contraste, na cidade de Ponta Grossa, por exemplo, esses profissionais são contratados como estagiários de cursos de Pedagogia, ainda em formação inicial. Essa prática, embora possa representar uma oportunidade de inserção de atuação no ambiente escolar, pode também expor os estudantes à complexidade da Educação Inclusiva sem o devido preparo. Cunha e Peroza (2022) destacam que, diante da falta de formação específica e do suporte institucional adequado, muitos desses profissionais em formação buscam orientação por meio de trocas informais com colegas mais experientes. Essas trocas, embora importantes, revelam a precariedade do processo formativo e o desafio de construir um conhecimento teórico-prático adequado às necessidades da inclusão escolar.

No que diz respeito ao tempo de atuação, identificou-se diversidade de experiências. Há tanto profissionais em início de carreira quanto aqueles com mais de uma década de dedicação. Essa variação pode enriquecer a análise da pesquisa, pois permite considerar diferentes perspectivas. A vinculação do participante homem à categoria de menor tempo de experiência reforça a ideia de recente inserção de homens no meio educacional, ainda com a predominância de mulheres. Segundo Barboza (2020), o número de estudantes do sexo masculino ainda é baixo nos cursos de licenciatura em Pedagogia quando comparado a outros cursos de graduação. Para o autor, são vários

os fatores que explicam esse fato, como por exemplo a concepção da mulher como cuidadora e o preconceito do homem no ambiente da Educação Infantil. Barboza (2020) descreve a origem da palavra “pedagogo”, que denomina o trabalho de um homem, geralmente escravizado, que acompanhava uma criança com o objetivo de ensiná-la algo enquanto seus pais estavam ocupados.

Não cabe, portanto, pensar em uma formação que tenha como foco preparar meninos para serviços brutos e meninas para serviços frágeis. A sociedade mudou, os tempos são outros e o que define a competência de uma pessoa não é o gênero, mas, sim, a qualificação profissional do indivíduo (Barboza, 2020, p. 42).

Para a realização desta pesquisa, destaca-se a participação da totalidade da amostra prevista em todas as etapas do estudo até a fase inicial da elaboração do recurso educacional, composta por 11 participantes, correspondentes ao total de profissionais auxiliares de educador(a) em exercício na escola durante o período da pesquisa, os quais responderam ao questionário 1, via *Google Forms*, e participaram integralmente dos dois momentos de Grupo Focal. Para o momento de validação do recurso educacional, o mesmo número de participantes respondeu ao questionário 2.

Esses momentos destinados ao Grupo Focal tiveram a duração de aproximadamente 50 minutos, e aconteceram na escola, local de trabalho dos participantes. Sendo registrados por meio de gravação em áudio no *tablet* da pesquisadora para posterior transcrição e análise feita por ela. O primeiro encontro teve como objetivo principal compreender a satisfação profissional dos participantes, bem como identificar as principais dificuldades enfrentadas no exercício da função, conforme roteiro no apêndice B. As reflexões foram orientadas por questões como os motivos que levaram os participantes a escolherem essa profissão, suas expectativas em relação ao trabalho do auxiliar de educador(a) antes de iniciarem sua atuação em sala de aula, as atividades que consideram de execução mais facilitada no cotidiano escolar e os principais desafios vivenciados na prática da função, especialmente no contexto da Educação Especial. Além disso, o encontro buscou promover um espaço de escuta e diálogo, permitindo que os sujeitos expressassem suas experiências e percepções.

Após a transcrição, leitura e análise preliminar da gravação do áudio do primeiro encontro, constatou-se a necessidade de realização do segundo. Este momento teve

como objetivo principal avaliar as formações oferecidas pela rede municipal aos auxiliares de educador(a), com foco em sua relação com o trabalho com as crianças no contexto escolar, além de destacar as dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática pedagógica e potencialidades evidenciadas. As discussões foram conduzidas a partir de reflexões vivenciadas ao longo do período de atuação, consideradas mais relevantes aos participantes de forma positiva e negativa. Também foram abordadas as lacunas percebidas nas formações continuadas, especialmente no que diz respeito a conteúdos relacionados à Educação Especial que poderiam contribuir de maneira mais efetiva para o atendimento aos estudantes. Ainda, explorou-se como um recurso educacional poderia auxiliar nesse processo formativo, considerando os formatos que os profissionais julgam mais adequados para sua elaboração e os temas que acreditam ser fundamentais para serem abordados nesse tipo de material.

A transcrição dos áudios foi realizada logo após cada encontro do Grupo Focal, utilizando a ferramenta da *Microsoft Office*, denominado *Microsoft Word*. Este recurso tem a opção de transformar o áudio em texto. Posteriormente, o documento foi revisado pela pesquisadora devido a equívocos causados pelo programa, visto que a ferramenta não reconhece algumas palavras ou as transcreve erroneamente.

2.4 VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

A fim de garantir a coerência entre os dados coletados nos GF e a elaboração do *e-book*, fez-se necessária a aplicação do questionário 2, via *Google Forms*, para a realização da validação do recurso educacional com os auxiliares de educador(a) participantes da pesquisa.

O questionário mencionado contemplou os aspectos como: alcance do objetivo proposto, relevância do conteúdo exposto, coerência nas informações escritas, facilidade de acesso e entendimento, uso das cores e imagens adequadas; cumprimento das normas de acessibilidade, dispondo também de um espaço para comentários e opiniões. Antes de sua aplicação, foi realizado pré-teste com quatro mestrandas e quatro professoras da instituição em que a pesquisadora leciona, sem indicação de ajustes, visto que o questionário estava acessível e de fácil compreensão.

Após a realização do pré-teste do questionário, a pesquisadora entrou em contato com a diretora responsável pela instituição *locus* via *WhatsApp* e agendou previamente uma reunião na escola considerando dia e horário em comum com os auxiliares de professor(a) que haviam participado da etapa anterior do GF. No dia 26 de setembro, no período da manhã, na biblioteca da escola, durante em média 1 hora, todos os 11 profissionais estiveram presentes no encontro, o que reforça o envolvimento e o interesse dos participantes na continuidade da pesquisa.

O objetivo da reunião foi apresentar a versão do *e-book* após análise das informações levantadas no Grupo Focal e das recomendações da banca examinadora de qualificação, bem como levantar as sugestões de alterações. Ao comparecer à unidade escolar, a pesquisadora retomou a proposta do recurso educacional, explicando novamente seus objetivos, os passos envolvidos em sua elaboração e, em seguida, apresentou a versão do *e-book*. O material foi apresentado e compartilhado no seu *notebook* e *tablet*. Durante essa apresentação, foram detalhados os capítulos que compõem o material, bem como os *links* que dão acesso a outras informações fora do *e-book*.

A exposição despertou curiosidade nos participantes, que manifestaram elogios à escolha dos temas e demonstraram ter compreendido a importância da autoria nos relatórios e registros educacionais. A reação das participantes e do participante surpreendeu a pesquisadora, pois a expectativa inicial nos encontros do GF era de receber um material editável, já pronto e padronizado. Esse material teria apenas campos para marcar opções simples, como se o professor havia adaptado o conteúdo, se a criança estava calma, se precisava de ajuda para realizar a atividade e um pequeno espaço para observações sobre situações fora da rotina. No entanto, após as contribuições das professoras da banca de qualificação, o projeto tomou um novo rumo: a elaboração do recurso passou a priorizar a valorização da autoria dos profissionais e a promoção de sua autonomia para observar e registrar, de forma intencional, o cotidiano do estudante atendido. Essa mudança se mostrou essencial, considerando a importância dos registros para acompanhar o desenvolvimento do aluno no ambiente escolar e para fornecer informações relevantes aos profissionais de atendimento externo sobre o

progresso da aprendizagem na escola. O momento contribuiu para valorizar o protagonismo dos profissionais na construção e validação do material.

Antes de encerrar a reunião, foi disponibilizado o *link* do questionário de validação do material para a direção da escola, que o encaminhou aos participantes por meio do *WhatsApp* institucional, acessado por seus aparelhos eletrônicos pessoais. Nesse questionário obteve-se as respostas de todos os participantes, que a responderam no mesmo momento. Ao final, os auxiliares agradeceram pela realização da pesquisa, destacando a relevância do tema abordado e reconhecendo a necessidade de melhorias, ao mesmo tempo em que expressaram satisfação por saberem que há iniciativas de pesquisa voltadas à sua realidade profissional.

Os resultados obtidos através do questionário para a validação do recurso educacional se mostraram positivos em diversos aspectos, conforme detalhamento a seguir dos dados coletados.

A seguir, serão apresentados os resultados das perguntas fechadas organizados em um quadro com duas colunas, uma intitulada como “Perguntas” e outra “Respostas” que apresenta um fundo em azul mais escuro, enquanto as demais linhas alternam entre tons de azul claro e branco para uma melhor visualização.

Quadro 1 - Resultados das perguntas fechadas do questionário de recurso educacional
(continua)

Perguntas	Respostas
O objetivo proposto nos encontros foi alcançado com o recurso educacional apresentado?	10 participantes responderam sim 01 participante respondeu parcialmente
Há situações reais em sala de aula, que requerem o conhecimento do conteúdo exposto no recurso educacional?	10 participantes responderam sim 01 participante respondeu não
O texto é informativo e coerente?	11 participantes responderam sim
O material apresentado é de fácil acesso e entendimento?	11 participantes responderam sim

Quadro 2 - Resultados das perguntas fechadas do questionário de recurso educacional
(conclusão)

As cores apresentadas estão em sintonia?	11 participantes responderam sim
Quanto ao uso de imagens, estão coerentes?	11 participantes responderam sim
A fonte da letra está legível?	11 participantes responderam que estão adequadas
O material está acessível?	11 participantes responderam sim

Fonte: A autora.

Para garantir a acessibilidade de usuários de leitores de telas, descreve-se a seguir os dados dispostos no quadro anterior.

Com base na avaliação do recurso educacional, os 11 participantes responderam a um formulário com perguntas objetivas relacionadas à clareza, aplicabilidade e acessibilidade do material. Os resultados obtidos foram os seguintes:

A primeira questão investigava se o objetivo proposto nos encontros havia sido alcançado por meio do recurso educacional apresentado. Dez participantes responderam positivamente, enquanto um participante respondeu "parcialmente".

Na segunda pergunta, buscou-se verificar se o conteúdo do recurso educacional estava relacionado a situações reais vivenciadas em sala de aula, exigindo conhecimento prático. Novamente, dez participantes responderam "sim", e um indicou que "não".

Em relação à clareza do texto, todos os 11 participantes afirmaram que o material é informativo e coerente. Além disso, todos consideraram o material de fácil acesso e entendimento.

Quanto ao aspecto visual, especificamente à harmonia das cores utilizadas, todos os 11 participantes relataram que as cores apresentadas estavam em sintonia. O mesmo número de participantes considerou adequadas as imagens inseridas no material.

No que se refere à legibilidade, os 11 participantes avaliaram positivamente a fonte utilizada, considerando-a legível. Por fim, todos os participantes responderam que o material apresentado é acessível.

Em relação aos objetivos e aplicabilidade em situações de sala de aula, embora 10 participantes tenham concordado, a resposta de seu objetivo foi atendida parcialmente, revela que o *e-book* ainda pode ser melhorado. Nos demais aspectos, coerência do texto informativo, facilidade de acesso e entendimento do material, adequação das cores e do uso de imagens, clareza tipográfica e acessibilidade do material, todos foram unânimes em concordar.

Os resultados obtidos nas perguntas abertas, sendo comentário de perguntas fechadas, descritas anteriormente, também reforçam a interpretação positiva que o *e-book* transmitiu para os participantes. A seguir, apresentam-se os principais aspectos analisados com base nas respostas obtidas.

Quadro 3 - Resultados das perguntas abertas do questionário de recurso educacional

Perguntas	Respostas
O objetivo proposto nos encontros foi alcançado com o recurso educacional apresentado? Deixe seu comentário.	- Muito válido para auxiliar no nosso dia a dia com os alunos. - Foi muito proveitoso, pois tornou conhecido esse trabalho. - Foi um trabalho lindo e de grande utilidade. - Gostei da devolutiva.
Há situações reais em sala de aula, que requerem o conhecimento do conteúdo exposto no recurso educacional? Se sua resposta anterior foi sim, qual?	- Sim, porque foi um estudo com bases e vivências! - Sim. Porque foi um estudo com evidências. - Muitos no dia a dia, onde podemos relembrar o que nos é proposto e está na mão. - Necessidades específicas e auxiliares em estudo ou no processo.
Você recomendaria esse material? Por quê?	- Sim, auxiliar com nosso dia a dia com os alunos. - Muito esclarecedor! - Interativo e fácil entendimento. - É de grande utilidade para os auxiliares e professores. - Sim, esse material é maravilhoso! - Bastante riquíssimo.

Fonte: A autora (2025)

O quadro possui duas colunas, uma intitulada "Perguntas" e outra "Respostas", que apresenta um fundo em azul mais escuro, enquanto as demais linhas alternam entre tons de azul claro e branco.

Com o intuito de continuar promovendo a acessibilidade e garantir que pessoas usuárias de leitores de tela possam compreender o conteúdo do Quadro 2, segue a descrição textual das respostas abertas do questionário de validação do recurso educacional.

A primeira pergunta aberta foi: "O objetivo proposto nos encontros foi alcançado com o recurso educacional apresentado? Deixe seu comentário." As respostas dos participantes foram majoritariamente positivas. Dentre os comentários, citam-se:

- "Muito válido para auxiliar no nosso dia a dia com os alunos."
- "Foi muito proveitoso, pois tornou conhecido esse trabalho. Foi um trabalho lindo e de grande utilidade."
- "Gostei da devolutiva."

A segunda pergunta foi: "Há situações reais em sala de aula, que requerem o conhecimento do conteúdo exposto no recurso educacional? Se sua resposta anterior foi sim, qual?" Foram mencionadas respostas como:

- "Sim, porque foi um estudo com bases e vivências!"
- "Sim. Porque foi um estudo com evidências."
- "Muitos no dia a dia, onde podemos relembrar o que nos é proposto e está na mão."
- "Necessidades específicas e auxiliares em estudo ou no processo."

Por fim, a terceira pergunta foi: "Você recomendaria esse material? Por quê?"

- "Sim, auxiliar com nosso dia a dia com os alunos."
- "Muito esclarecedor!"
- "Interativo e fácil entendimento."
- "É de grande valia para os auxiliares e professores."
- "Sim, esse material é maravilhoso!"
- "Bastante riquíssimo."

A partir das respostas abertas obtidas neste questionário, pode-se dizer que a primeira questão que investiga se o objetivo proposto para o recurso educacional foi alcançado, solicitando que os participantes comentassem a respeito, apontou um resultado majoritariamente positivo, revelando a aceitação e pertinência do material apresentado. Comentários como "Muito válido para auxiliar no nosso dia a dia com os

alunos” e “foi um trabalho lindo e de grande utilidade” demonstram o reconhecimento e valor do recurso elaborado. Além disso, a observação “gostei da devolutiva” sugere uma apreciação pelo retorno oferecido aos participantes da pesquisa, pois a pesquisadora se dispôs a tirar dúvidas e oferecer um momento presencial de diálogo aberto para apresentar o *e-book*.

Já a segunda questão buscou identificar se os assuntos abordados no *e-book* dialogam com o cotidiano dos auxiliares de educador(a). As respostas indicam que os participantes reconhecem esse diálogo e destacam que o material foi proposto a partir de vivências relatadas por eles nos GF. Frases como “Foi um estudo com bases e vivências” e “Podemos lembrar o que nos é proposto e está na mão” evidenciam a possibilidade de instrumentalizar o trabalho dos auxiliares de educador(a).

Por fim, na terceira pergunta, os participantes foram questionados sobre a recomendação do material, as respostas reiteraram a percepção positiva anteriormente identificada, destacando qualidades como clareza, interatividade e aplicabilidade. Termos como “muito esclarecedor”, “interativo e fácil entendimento” e “material maravilhoso” revelam o entusiasmo e a valorização do *e-book* como material de apoio pedagógico.

Com base nos resultados obtidos por meio da validação do recurso educacional, observa-se que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que as respostas foram majoritariamente positivas, indicando que o *e-book* atendeu às demandas relacionadas às práticas em sala de aula. A única resposta que indicou atendimento parcial referiu-se à ausência de modelos de relatórios prontos para uso, conforme solicitado durante os encontros do GF e destacado pela participante no momento da devolutiva.

Após a defesa da dissertação, bem como a realização dos ajustes finais no texto e no recurso educacional desenvolvido, foi organizada uma devolutiva destinada aos participantes da pesquisa e à equipe gestora da unidade escolar em que o estudo foi aplicado. Esse momento teve como objetivo compartilhar os resultados alcançados, apresentar as melhorias incorporadas ao material produzido e fortalecer o diálogo com os profissionais envolvidos no processo investigativo, assegurando transparência, retorno ético e contribuição efetiva para a prática pedagógica da instituição.

No próximo capítulo, será delimitada a relação entre auxiliar de educador(a) no atendimento de estudantes públicos da Educação Especial e a Psicologia Histórico-Cultural.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ATUAÇÃO EDUCATIVA DO AUXILIAR DE EDUCADOR(A)

Neste capítulo, exploraremos o contexto da escola pública e o auxiliar de educador(a) na escolarização de estudantes com deficiência, analisando como sua atuação se articula com as práticas inclusivas e os desafios propostos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

3.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A escolarização de pessoas com deficiência é um direito garantido pela legislação brasileira, com destaque para a política em vigor, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e a Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Entretanto, ainda que constatado o avanço na legislação, as demandas decorrentes deste processo vêm impulsionando estratégias dos poderes públicos como, por exemplo, a criação do cargo auxiliar de educador e educadora.

Para subsidiar tal discussão, lança-se mão do embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Kassar (2024) escreve sobre a atualidade das contribuições de Vigotski (1896-1934) no debate atual sobre a escolarização de pessoas com deficiência. Com base filosófica marxista, os estudos de Vigotski (2021) sobre desenvolvimento de crianças com defeito, terminologia empregada na década de 1920 em referência à deficiência, chama atenção para as consequências da ideia equivocada da compensação biológica disseminada pelas produções científicas e senso comum. Trata-se da convicção de que haveria um “desenvolvimento inusual” dos demais sentidos da criança, com destaque no defeito em seu aspecto estritamente físico. Nesta direção, a “pedagogia especial”, voltada para pessoas com defeito, passa a assumir características de “pedagogia terapêutica” (Vigotski, 2021, p. 31).

Assim, “as tarefas da pedagogia adquirem um caráter médico, terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados” (Vigotski, 2021, p. 31). O

autor menciona que esta pedagogia está voltada para o defeito, a insuficiência, a enfermidade, a invalidez e não para as potencialidades da criança com defeito. Entretanto, o autor não deixa de reconhecer os conhecimentos específicos acumulados pela “pedagogia especial”, mas adverte que deveriam estar “subordinados à educação comum” (Vigotski, 2021, p. 39).

Com base nesta perspectiva teórica, questiona-se: como o auxiliar de educador(a) poderá atuar no processo de escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Fundamental sem limitar-se a uma “pedagogia especial” caracterizada por Vigotski (2021) como restrita à caridade social, filantropia e assistencialismo?

Pasqualini e Martins (2008, p. 80), no estudo sobre o binômio cuidar-educar no contexto da Educação Infantil, contribuem para este debate ao afirmarem que “o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa”, entretanto, continuam as autoras, é impossível separá-las.

Nesse sentido, é necessário compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, para analisar a unidade cuidar-educar no âmbito educacional. Os conceitos da teoria histórico-cultural de funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores oferecem subsídios para essa análise.

As funções psíquicas elementares, de acordo com Ferracioli (2022), com base na Psicologia Histórico-cultural, são processos psicofísicos inatos, que existem sem a mediação de signos, limitados às possibilidades biológicas dos indivíduos, que “são importantes no período inicial do desenvolvimento, mas estão muito aquém daquelas próprias do gênero humana” (Ferracioli, 2022, p. 42).

De maneira equivocada, aponta Barroco (2007), ainda persiste a ideia de que as funções psíquicas superiores são inatas e imutáveis. Essa concepção reforçou uma visão excludente, que tratava a deficiência como algo definitivo, desconsiderando o potencial de mudança por meio da intervenção social ou da prática educativa.

Mas é necessário salientar que, mesmo ante a nova tendência de se buscar no mundo externo e objetivo as causas ou os determinantes do acometimento orgânico e mental, próprios às diferentes deficiências, ainda se tinha intocável o edifício do inatismo das ideias e das funções mentais ou psicológicas superiores. Inatismo que era devido, se não mais por ordem divina, por ordem da natureza, o que resultava em se pensar que a pessoa com deficiência era naturalmente desvalida das qualidades necessárias para a vida social normal e que sua situação era irreversível (Barroco, 2007, p. 133).

Barroco (2007) descreve funções psíquicas superiores, a luz de Vigotski, como aquelas que têm origem social, a partir da relação mediada com o mundo externo “com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução” (Barroco, 2007, p. 247). Essas funções, ao serem conquistadas nas relações sociais, permitem uma conduta consciente e intencional, como exemplo pode-se destacar a “fala e o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, o planejamento, etc” (Barroco, 2007, p. 247 *apud* Vygotsky; Luria, 1996, p. 177-220).

Em síntese, Barroco (2007) acrescenta:

[...] os processos psicológicos elementares estão sujeitos ao controle, ao estímulo do ambiente, e os superiores obedecem a uma auto-regulação, a uma estimulação autogerada, que depende da criação de estímulos artificiais, que se convertem nas causas imediatas do comportamento (Barroco, 2007, p. 247).

Para Ferracioli (2022) e Barroco (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre de forma integrada, incorporando nas funções elementares. Esse processo é mediado pela linguagem nas relações sociais estabelecidas, evidenciando o papel central da linguagem na constituição das capacidades cognitivas complexas.

Além disso, a conquista de uma função superior não significa que as elementares desapareceram. Estas ainda existem e compõem este sistema, contudo são superadas por incorporação àquelas. Também enquanto sistema, as diversas funções superiores não agem isoladas (Ferracioli, 2022, p. 42).

Essa relação e desenvolvimento das funções psíquicas elementares até as superiores se dá por meio das relações sociais, que orientam esse processo e favorecem a apropriação e o uso da linguagem verbal, a qual é precedida de outras formas de linguagem e comunicação (Barroco, 2007). Entretanto, o desenvolvimento da função psíquica superior não implica no desaparecimento das funções psíquicas elementares, elas continuam presentes incorporadas uma à outra (Ferracioli, 2022).

Feita esta exposição, propõe-se relacionar o trabalho do auxiliar de educador(a) com as funções psíquicas elementares e superiores. Ora, se para a conquista das funções psíquicas superiores são necessárias as relações sociais qualificadas, a atuação destes profissionais da educação deve estar amparada em conhecimento científico para

que seu trabalho seja organizado de maneira intencional. Esta constatação pode ser muitas vezes confundida, pois suas atribuições não estão diretamente relacionadas à aplicabilidade dos conteúdos escolares, mas sim às AVD, visto que, assim como na Educação Infantil, a alimentação e a higiene são consideradas como atividades de cunho pedagógico orientadas para a autonomia do estudante.

Outros conceitos de Vigotski (2009) que contribuem para esta discussão são os níveis de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento iminente.

O primeiro refere-se às capacidades que a criança já domina de forma autônoma, enquanto o segundo abrange aquilo que ela é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa. Conforme cita Duarte (1996, p. 37):

Diz que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado através de testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento próximo abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto.

Estes conceitos evidenciam a importância da organização intencional do trabalho educativo. Sem o devido planejamento e realização das atividades escolares, não há como ir além do nível do desenvolvimento atual e promover o desenvolvimento pleno esperado.

Nesse contexto, os auxiliares de educadores que atuam diretamente com as crianças com deficiência ajudando nas atividades da vida diária exercem um papel fundamental de reconhecer o que a criança já é capaz de realizar sozinha (nível de desenvolvimento real), com aquilo de pode realizar com apoio (zona de desenvolvimento proximal), promovendo a autonomia de maneira planejada e gradual e, reafirmando, como salientado por Pasqualini e Martins (2008), o cuidado em seus aspectos educativos.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A LÓGICA DO CAPITAL

A educação, longe de ser um espaço neutro e libertador, está profundamente enraizada nas estruturas políticas e econômicas da sociedade. No contexto do modo de produção capitalista, como destaca Mészáros (1930), ela assume um papel central na reprodução das relações sociais existentes, formando os indivíduos de acordo com sua

classe social e, assim, contribuindo para a manutenção da ordem vigente. Nessa perspectiva, o capital atua estrategicamente para ocultar sua lógica sistêmica e destrutiva, impedindo o acesso aos "conhecimentos totalizadores", aqueles fundamentados em noções de totalidade, sistema, estrutura e processo, conforme afirmam Batista e Lima (2013). Dessa forma, a educação é instrumentalizada para restringir a compreensão crítica da realidade, reforçando a fragmentação do saber e a alienação dos sujeitos.

De acordo com Mészáros (1930) dialogando com Batista e Lima (2013), a manutenção do sistema capitalista, a escolarização, serve para que as pessoas reproduzam o seu *status* social, alienando-se ao restante da sociedade. Nesse sentido, a educação cumpre um papel estratégico na legitimação das desigualdades sociais e na formação de indivíduos moldados para atender às demandas do sistema capitalista

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação (Mészáros, 1930, p. 25).

Batista e Lima (2013) afirmam que a escola contemporânea vive uma contradição profunda: ao mesmo tempo em que é encarregada de múltiplas funções, muitas delas alinhadas aos interesses da classe dominante, deixa de lado sua responsabilidade principal de promover o conhecimento de forma sistemática. Essa omissão é frequentemente justificada com base na valorização das diferenças culturais e na crença de que as tecnologias digitais garantem um acesso espontâneo ao saber. No entanto, os autores apontam que esse discurso encobre uma estratégia mais ampla: preparar os indivíduos para se adaptarem às novas condições impostas pelo mundo do trabalho, cada vez mais marcado por transformações estruturais e pela lógica do capital.

Segundo Saviani (2007), como o princípio do trabalho está presente de maneira imanente na escola, a relação entre trabalho e educação no Ensino Fundamental se estabelece de forma indireta. Isso implica reconhecer que as práticas escolares, a

organização curricular e as finalidades educativas são influenciadas pelas exigências sociais, ainda que o trabalho não seja tratado explicitamente como conteúdo. Dessa forma, a escola reflete, mesmo de modo não declarado, as necessidades e direcionamentos da sociedade, incorporando em sua estrutura elementos que expressam a lógica capitalista.

Esse modelo de educação, que instituiu a escola pragmática e utilitária, fundamentada na quantificação das aprendizagens, gerou prejuízos significativos à escola e ao desenvolvimento dos estudantes. Conforme destaca Libâneo (2025), trata-se de uma concepção orientada para a formação de competências voltadas à produtividade e aos interesses do mercado, reduzindo a função da escola ao atendimento de demandas externas e imediatistas. Em vez de promover capacidades humanas amplas, essa perspectiva empobrece o processo educativo, enfraquecendo seu compromisso com a formação integral, crítica e socialmente transformadora.

Conforme o sistema capitalista evolui e apresenta diferentes demandas, o sistema educacional precisa ser ajustado, para formar e treinar seus indivíduos (Mészáros, 1930). Nesta perspectiva, o sistema educacional é ajustado para manter e reproduzir o funcionamento do capitalismo. Desta forma, continua o autor, sob o domínio do capital, o objetivo é que cada indivíduo internalize a legitimidade da posição social que lhe foi atribuída, assim como suas expectativas e condutas, adequadas para seu posicionamento social.

Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (Mészáros, 1930, p. 44).

Segundo Mészáros (1930), as instituições formais de ensino compõem uma parte significativa do processo mais amplo de internalização dos valores sociais, embora não sejam sua totalidade. Ainda que os indivíduos permaneçam por um período restrito nessas instituições, são levados, de maneira ativa ou resignada, a aceitar os princípios normativos que sustentam a estrutura social. Para o autor, essa aceitação está diretamente relacionada à posição que ocupam na hierarquia social e às funções que o sistema lhes atribui para assegurar sua própria reprodução.

Embasando-se em Mészáros (1930), o trabalho do auxiliar de educador(a) no âmbito da educação inclusiva exemplifica, de forma concreta, como o sistema educacional é moldado para manter e reproduzir as desigualdades estruturais do capitalismo. Essa função, em muitas situações, é essencial para garantir o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, e é muitas vezes negligenciada pelas políticas públicas, marcada por baixa remuneração, ausência de formação continuada e pouca valorização profissional, como já alertava Mészáros ao discutir a internalização das posições sociais e o papel estratégico da educação na legitimação das desigualdades.

Vale ressaltar que, como mencionado por Jannuzzi (2004), medidas administrativas sem a transformação social de uma organização social injusta “baseada na apropriação do lucro por alguns, que podem gozar de todos os benefícios trazidos pelo progresso”, não são suficientes para alcançar a qualidade da educação de pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2004, p. 22).

No capítulo seguinte, serão discutidas as análises dos encontros do Grupo Focal, com base nas transcrições dos áudios.

4 DIÁLOGOS EM MOVIMENTO: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentadas as análises a partir das transcrições dos encontros do Grupo Focais, que foram organizadas em um quadro (apêndice D) conforme Ávila (2020) baseado em Bardin (2020), com três colunas, a saber: tema, excerto do encontro do grupo focal e inferências iniciais.

Após leituras do material, pode-se organizá-los em sete temas, sendo classificados em: Barreiras de comunicação e funções entre auxiliares de educador, equipe diretiva/pedagógica e atendimentos externos à escola do qual o estudante frequenta; Assistencialismo; Segregação; Conhecimentos técnicos/pedagógicos inerentes a profissão; Fragilidade na Formação e Reconhecimento Profissional; e Iniciação na profissão.

As falas classificadas no tema 1, “Barreiras de comunicação entre auxiliares de educador e equipe diretiva/pedagógica e atendimentos externos à escola que o estudante frequenta”, revelam um cenário educacional com fragilidades institucionais na rede municipal de educação, dificuldade de comunicação entre os profissionais e um sentimento de desvalorização do auxiliar perante a sua função na escola.

Um dos pontos mais citados neste tema foi a falta de acesso ao planejamento das aulas, o que compromete o trabalho do auxiliar de educador. Como destaca A6:

A gente não tem acesso ao planejamento, a gente chega, às vezes a gente vai ver a aula com o aluno, às vezes a gente tem dúvida de como ajudar, porque a gente não planejou a aula. [...]. Aí, tipo assim, às vezes fica essa falta de comunicação entre o professor, a gente e o aluno.

Tal declaração evidencia que a atuação dos auxiliares muitas vezes ocorre de forma improvisada no momento da aula, assim como A9 afirma: “Eu tenho aluno que não acompanha quando a fala é da professora, aí eu tenho que passar tudo para ele, e pra passar eu preciso aprender”. Esse distanciamento da atuação pedagógica cria situações em que o auxiliar se vê desamparado ao tentar orientar o estudante, sem conhecimento sobre o conteúdo e os objetivos da aula. Essa dificuldade é agravada pela ausência de formação específica e pela escassa comunicação com os professores regentes, os quais não favorecem o trabalho colaborativo entre esses profissionais como relatado por A6.

De acordo com Damiani (2008), o trabalho colaborativo entre docentes configura-se como uma prática com grande potencial formativo, uma vez que promove o enriquecimento das formas de pensar, agir e solucionar problemas enfrentados no cotidiano escolar, favorecendo, assim, maiores possibilidades de êxito diante dos desafios da prática pedagógica. Além da atuação profissional isolada mencionada por A6 pela falta de um trabalho colaborativo entre auxiliares e professores, há também uma distância entre os professores e as necessidades dos estudantes.

No relato de A11, a auxiliar se considera mais próxima e preparada para lidar com esses estudantes. Ela se compara aos docentes, que, segundo ela, não buscaram formação específica ou conhecimento aprofundado sobre inclusão escolar. Apesar disso, a responsabilidade pelas adaptações de conteúdo é dos docentes. No entanto, essas adaptações, por vezes, não são realizadas ou são feitas sem a intencionalidade necessária para atender aquele estudante.

Então, eu acho que tem muito ainda pra melhorar. O professor, ele vai lá para a sua aula, ele não sabe o problema do seu aluno. Aí, você não vai saber, seu aluno, se ele faz o A, se ele faz o B, se ele faz o C, se ele faz o D. Eu acho que o auxiliar está muito mais entrosado com o aluno, preparado, do que o próprio professor. Porque tem muito professor que não buscou nada.... Não buscou nada...a verdade seja dita. (A11)

Assim como foi discutido na seção 3.1 desta dissertação, a pedagogia, desta forma, assume um caráter terapêutico, limitando-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados, conforme menciona Vigotski (2021).

Ainda nesta temática, existe a indignação quanto à falta de reconhecimento formal da função do auxiliar, que é frequentemente reduzido à figura de cuidador: “Não, eu não cuido, não. Sou auxiliar” (A11). Pasqualini e Martins (2008) contribuem para esta discussão, ao considerarem a unidade cuidar-educar no contexto da Educação Infantil e em todos os níveis de ensino. Para elas, o cuidar e educar são indissociáveis e promovem o desenvolvimento integral do estudante.

A ausência de formação, a falta de funções bem definidas e a invisibilidade da profissão na instituição são elementos que estão presentes nas falas das auxiliares e apontam para a necessidade de ações consistentes e direcionadas, com mais diálogo, compartilhamentos e valorização de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Quanto ao tema 2, assistencialismo, as falas das participantes permeiam sentimentos de cuidado e envolvimento emocional. Ramos (2022) destaca que a inclusão educacional deve ser compreendida como um direito social essencial, o que exige a implementação de políticas públicas eficazes que transcenda as práticas meramente assistencialistas, promovendo uma Educação Inclusiva que não se restringe às instituições especializadas ou à simples adaptação de recursos. A autora defende uma educação de qualidade, equitativa e verdadeiramente acessível a todos os estudantes.

A análise das falas revela que o trabalho dos auxiliares de educador(a) ainda permeia por uma lógica de doação pessoal e cuidado informal. Os participantes relatam um vínculo afetivo intenso com os estudantes, tendo o afeto ultrapassado os limites profissionais: “leveí ele pra casa nas férias, uma tarde, a gente foi para a praia” (A6). Gomes (2014), baseado na Psicologia Histórico-Cultural, defende a indissociabilidade afeto-cognitivo, segundo a qual, para compreender o ser humano, é preciso ver como ele constrói sentidos subjetivos a partir de significados sociais, numa unidade de emoção e pensamento. Para a autora, ignorar esse processo incorre na perspectiva reducionista equivocada, que desconsidera a importância das relações sociais e históricas na formação da subjetividade. No contexto da discussão sobre a Psicologia Histórico-Cultural, já mencionado anteriormente, Pasqualini e Martins (2008) destacam a inseparabilidade entre cuidado e educação em todos os níveis de ensino.

De modo diverso, o afeto criado entre auxiliar e estudante aparece como justificativa para o enfrentamento da precariedade das condições de trabalho. As falas sugerem que apenas gostar da profissão e ter paciência com os estudantes são suficientes para exercer a função, sem relacionar com a responsabilidade no ensino de conteúdos escolares. De acordo com A11: “Só que a gente vai muito com jeito. Assim, vai pegando o amor pelas crianças.”. Desta forma, a participante coloca o “jeito” e o “amor” como pontos principais para exercer seu trabalho, mais uma vez sem mencionar nada referente ao conhecimento pedagógico e teórico. A lógica assistencialista se manifesta tanto na ausência de preparo adequado quanto na substituição desse preparo pelo afeto. Isso é reforçado pela diversidade de nomes atribuídos à função (cuidador, monitor, auxiliar), conforme mencionado por A5, e pelo incômodo de A11 ao ser vista apenas como a pessoa “quem cuida”.

O tema 3, a segregação, refere-se ao isolamento do estudante em momentos de aulas e/ou sua exclusão das atividades pedagógicas sem atividades adaptadas. Para contribuir com esta discussão, Martins *et al* (2024) definem segregação com um conjunto de fatores, como visão medicalizada da deficiência, modelo assistencialista, falta de recursos e estrutura adequada, formação insuficiente dos professores, baixos investimentos em tecnologias assistivas que distanciam o estudante público da Educação Especial e Inclusiva do ensino regular de ensino, dificultando sua verdadeira inclusão e acesso ao aprendizado. Assim como relata A2: “Aí ele (o aluno) ficou sem fazer nada”. A2 acrescenta: “É segregação. Coloca tudo lá, qualquer atividade. E eu vi que ele (o aluno) não ficou nem se sentindo bem, nem se sentiu bem fazendo uma prova que para ele, na verdade, a dificuldade dele é a leitura”. Esta última situação indica o descaso quanto às adaptações e intenções pedagógicas aplicadas a esse estudante.

A utilização da palavra “segregação” demonstra que, mesmo que o estudante com deficiência esteja no mesmo espaço, não é suficiente para garantir sua participação nas aulas e conseqüentemente em pleno aprendizado. Conforme Kassir (2024, p. 119), “Cabe-nos perguntar: se não se ensina como se pode aprender?”.

A improvisação e despreparo também são recorrentes, como expressa A6: “passei o ano todinho andando pelo colégio, mas eu andava com a criança pois não sabia o que fazer”. Trata-se de uma falsa inclusão: o aluno está matriculado e frequentando a escola, mas sem pertencimento, sem currículo acessível e sem aprendizagem dos conteúdos escolares.

O grande problema ou grande obstáculo quando pensam na criança com deficiência reside no isolamento frequente que vivencia, seja na família, seja na vida escolar, seja na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vygotskiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta psicossocial (mais correto afirmar, psicológica) muito delicada. Esta vulnerabilidade deve-se à premissa vygotskiana central da necessidade da dinâmica sócio-gênica para um desenvolvimento infantil sadio. Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar será tal desenvolvimento. (Bayer, 2011, p. 1).

Assim, as falas apontam que a inclusão escolar, quando desprovida de planejamento, intencionalidade e suporte, pode se configurar como isolamento, com impacto no desenvolvimento dos estudantes. Conforme abordado na seção dedicada à

Psicologia Histórico-Cultural, fica evidente a relevância de uma estruturação consciente e deliberada do trabalho pedagógico. Sem o planejamento adequado e a execução cuidadosa das atividades escolares, torna-se inviável ultrapassar o estágio atual de desenvolvimento e alcançar o progresso desejado. No entanto, ao considerarmos a visão de Zabalza (1998), percebemos um desafio central: a uniformidade do sistema de ensino, que valoriza a adaptação dos alunos a um modelo padronizado, ao invés de adaptar o ensino às necessidades e diversidades dos estudantes.

O tema 4, “Conhecimentos técnicos/pedagógicos inerentes à profissão”, trata da instrumentalização do trabalho, no que diz respeito aos relatórios diários dos estudantes da Educação Especial atendidos. As participantes destacam a falta de documento padronizado e funcional para o cumprimento desta tarefa, assim como o objetivo e intencionalidade de observar e registrar.

Aspectos como falta de conhecimento sobre o que e como registrar ficaram evidenciados em diversas falas, como as de A11, A5, A2 e A6, que mostram a insegurança e confusão diante da tarefa de fazer relatórios e registros: “Tenho muita dificuldade em fazer relatório...” (A11); “A gente sempre escreve a mesma coisa todos os dias. Não sei se o que estou escrevendo serve e pra que serve.” (A2). Freire (1996) escreve que o ato de refletir e registrar é um exercício singular de cada sujeito, resultado de um processo de apropriação do pensamento e de construção da própria leitura de mundo. Não há, portanto, um modelo único ou pronto para refletir ou registrar, prevalece a necessidade de que cada educador reconheça seu próprio percurso e sua forma de expressar a prática vivida. Paralelamente, o ato de estudar e refletir, segundo a autora, é parte do cotidiano do educador, pois é a pesquisa, ainda que na forma de observações e registros simples, que engendra a produção do conhecimento no ensinar e no educar. A observação, nesse sentido, constitui o ponto de partida do processo investigativo da professora e do professor, e seu registro é o instrumento que organiza a reflexão e estrutura o planejamento.

Diante desta demanda, nos encontros do GF, os profissionais discorrem sobre a ideia da construção de um guia informativo em formato *pdf*, que colabore na escrita de registros de modo coerente e embasado teoricamente, considerando essencialmente o trabalho pedagógico realizado, as práticas desenvolvidas e as respostas do aluno

referentes às atividades intencionais realizadas, visto que há uma falta de formação adequada e ausência de instrumentos como modelos práticos, guias ou orientações sobre o objetivo do registro.

Sem saber o que registrar, nem para quem ou com que finalidade, os registros tornam-se repetitivos, improdutivos, reflexo do trabalho alienado, além de ficarem sujeitos ao esquecimento ou no desuso, conforme relato de A6, “esse caderno fica comigo... fica lá parado, agora vamos jogar fora?”. Nesse sentido, segue-se a ideia de que “Os objetos produzidos não servem para satisfazer as necessidades do trabalhador, e sim as do capital” (Luz, 2008. p.32). A ideia de alienação do trabalho ocorre quando o trabalhador não se reconhece no que produz, não tem controle sobre o que faz e o fruto do seu trabalho pertence a outra pessoa (Luz, 2008).

Essa mesma lógica é observada na escola, onde o registro, em vez de ser utilizado como ferramenta de reflexão e comunicação pedagógica, perde seu propósito educativo. Como destaca Zabala (1998), as informações geradas no contexto escolar, incluindo aquelas direcionadas às famílias, devem ter um impacto educativo, sendo empregadas para promover o avanço do estudante e fortalecer a colaboração entre escola e família. Dessa forma, o registro adquire relevância quando contribui para o acompanhamento do processo de aprendizagem e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

As participantes e o participante expressam suas dificuldades com registros escritos, devido à repetição constante de informações sobre o estudante, à falta de conhecimento quanto à sua utilidade e de acesso a formação continuada que contemplem essas dificuldades.

Em relação à seção que trata da influência do capital na educação, é possível relacionar que a insuficiência de investimentos para os auxiliares de educador pode ser relacionada à influência do capital na educação discutida na seção 3.2, “A Educação Inclusiva Sob a Lógica do Capital”, com base em Mészáros (1930). A falta de investimentos é possível constatar na fala de A4, quando coloca que “A guria mesmo, da capacitação disse: A prefeitura comprou esse curso e estamos passando para vocês. Com essas palavras”. O relato evidencia a percepção de que as capacitações e os instrumentos de trabalho disponibilizados aos profissionais muitas vezes não

correspondem às demandas reais do cotidiano escolar. Em vez de promover uma formação significativa, tais iniciativas parecem ser conduzidas apenas para gerar registros formais de cumprimento de ofertas de cursos e formações continuadas.

Eles sugerem instrumentos de trabalho mais objetivos e funcionais, visto que na jornada de trabalho não têm carga horária destinada ao planejamento do trabalho, denominada nas secretarias de educação como “hora atividade”, nem equipamentos tecnológicos como computador para esse trabalho. Nesse sentido, A6 sugere: “Seria bom algo padrão, para só assinar”. A11 acrescenta: “Algo trimestral, sem essa coisa de diário”. Porém, essas colocações sugerem o diário como algo incômodo, ignorando o acompanhamento frequente que é essencial para o desenvolvimento do estudante. Um modelo trimestral pode ser útil para sínteses avaliativas do processo de aprendizagem, mas não substitui o processo de desenvolvimento observado no dia a dia.

Há o desejo por relatórios trimestrais, com espaço apenas para ocorrências relevantes e observações diferenciadas no dia a dia, mostrando a necessidade de diminuir o volume de informações e valorizar o que realmente importa no acompanhamento do estudante.

Para otimizar o trabalho com relatórios e registros diários, os auxiliares que participaram da pesquisa descreveram alguns caminhos possíveis que contribuíram na elaboração, como um caderno individualizado com registros pessoais e as particularidades do estudante atendido e modelos prontos e padronizados com campos a serem preenchidos de maneira a assinalar. No entanto, a utilização de modelos prontos e padronizados pode descaracterizar o sentido dos registros e relatórios, isentando os profissionais da possibilidade de autoria e análise sobre sua prática. Essa padronização tende a reduzir o trabalho a meras anotações mecânicas, desprovidas de intencionalidade e de uma observação atenta das singularidades do processo educativo dos estudantes atendidos, diminuindo a autoria e credibilidade dos auxiliares de educador(a). Tal situação difere da perspectiva democrática da educação defendida por Freire (1996), para o qual o ato de refletir constitui-se como uma prática singular e autêntica de cada sujeito, sendo expressão de sua autonomia e apropriação crítica do pensamento. Isso implica reconhecer que não há um modelo único de reflexão: cada educador tem uma maneira própria de elaborar e registrar seu pensamento, marcada por

sua história, contexto e trajetória formativa, o que seria desconsiderado com a utilização de relatórios prontos e padronizados.

Nota-se também a falta de conhecimento quanto à importância do relatório no Ensino Fundamental, pois relatam que a responsabilidade do acompanhamento e desenvolvimento do estudante se faz de forma quantitativa por meio de avaliações formais. Conforme a participante A8, “Eu penso assim. Na minha opinião o relatório se faz lá na Educação Infantil, porque as crianças ainda têm... mas no Ensino Fundamental 1 e 2, eles tem notas, né? E essa avaliação vem do professor”.

Assim como demonstra A5 ao dizer “pra não ficar ali, sem ninguém ver”, é possível perceber uma compreensão limitada sobre a função dos registros. A fala evidencia que, para a profissional, o registro parece cumprir apenas uma exigência formal, sem que se reconheça sua relevância para a comunicação com outros profissionais da escola ou com equipes de atendimento externo.

A fragilidade na formação e a falta de reconhecimento profissional foi recorrente nos encontros, constituindo o tema 5, sugerindo a precariedade do trabalho dos auxiliares de educador(a), marcada pela ausência de valorização, definição de funções e suporte pedagógico. Um dos principais problemas apontados é a indefinição da nomenclatura, o que leva à desvalorização da função e à sobrecarga de responsabilidades. Como relata a participante, “o primeiro erro que a gente vê ali é que já não tem um nome correto para esse profissional” (A11), sendo chamados ora de cuidadores, monitores, auxiliares ou segundo professor.

Na pesquisa de Piovezan e Vilaronga (2025), é possível verificar uma gama de nomenclaturas nas redes estaduais de ensino para se referir o que está sendo denominado nesta pesquisa como auxiliar de educador, como:

assistente educacional (AC); cuidador (AP/ES); higienizador (GO); estagiários para atuar como apoio escolar a alunos público-alvo da educação especial - apoio escola (PA); profissionais de apoio escolar (PE); auxiliar de serviços gerais - atendente profissional de apoio (PR); técnico educacional nível II - cuidador (RO); profissional de apoio escolar (processo seletivo) (RR); agente educacional II - interação com o educando (RS); profissional de apoio escolar I (SE) (Piovezan; Vilaronga, 2025, p. 8-9).

Além disso, há uma lacuna significativa na formação inicial e na orientação para a prática: “eu fui na *internet* pesquisar” (A5) e “eu não sabia os conteúdos... chegava em

casa estudava aquele assunto para eu tentar explicar um pouquinho para a criança” (A3). Esse estudo improvisado, feito por conta própria, no tempo, local e nas condições possíveis, revela a necessidade de uma formação adequada para a função e reforça a ideia de que esta profissão tem sido sustentada mais pelo empenho pessoal do que por apoio institucional, tanto no momento de contratação quanto em formação continuada.

Como temática 6, obteve-se informações sobre a iniciação dos participantes na profissão que se deu de diferentes formas, mas nenhuma delas relatada como intencional para a atuação na área. A3 compartilha como o sonho de se tornar professora foi adiado por questões pessoais, mas foi retomado após um tempo, porém como auxiliar de educador(a) por apresentar formação em magistério (nível médio). A11 descreve seu ingresso na profissão como algo inesperado, ressaltando a mudança para a cidade em busca de novas oportunidades de trabalho. Já a A6 revela o ingresso na educação por necessidade financeira, atuando no Ensino Fundamental contra sua vontade, mas se sentindo obrigada a aceitar a vaga por estar em uma situação de extrema dificuldade. Essas falas evidenciam as diferentes formas de início na profissão, incluindo o desejo de contribuir para a educação e a necessidade de sustento ou mudanças imprevistas de vida. Além disso, sugerem que os profissionais dessa pesquisa iniciaram atuação na área, em sua maioria, não por escolha, mas por oportunidade de trabalho ao longo da vida. Essa realidade se articula com os estudos de Limoni (2024), que demonstram um crescente desinteresse de atuar nas áreas da educação que são ocasionados devido à baixa remuneração, a condições precárias de trabalho, à insegurança, à desvalorização e a casos de violência (verbal, física ou psicológica).

No capítulo seguinte, será apresentado o percurso para elaboração do recurso educacional, assim como sua estrutura e validação.

5 ENTRE LINHAS E LAÇOS: TECENDO COLABORATIVAMENTE A PARTIR DAS VOZES DO GRUPO FOCAL

Neste capítulo, será apresentado o processo de composição do recurso educacional, que foi desenvolvido a partir das demandas identificadas nos encontros dos Grupos Focais realizados com os participantes. Também será apresentado sua estrutura, conteúdos, objetivos, formato e uma breve descrição.

Para uma contribuição condizente com a realidade dos participantes da pesquisa, optou-se pela elaboração de materiais didáticos e instrucionais como recurso educacional, conforme dispõe a Instrução normativa PROFEI nº 02/2024, de 26 de junho de 2024, em formato de *e-book* em PDF (*Portable Document Format*), o chamado “livro eletrônico”, popularmente conhecido na língua portuguesa como “livro digital” (Mittermayer, 2018).

A escolha pelo formato em PDF justifica-se pela facilidade de salvar o *e-book*, além das diversas vantagens que apresenta, como a acessibilidade por ser reconhecido pelo leitor de tela usado por pessoas com deficiência visual, a preservação fidedigna do conteúdo e a compatibilidade com uma gama de dispositivos.

A principal característica desse formato é a apresentação fidedigna do documento, independente do suporte digital utilizado, ou seja, o arquivo é visualizado sem que ocorram distorções ou alterações no seu *layout* em qualquer sistema computacional, aparelho ou sistema de impressão. Por esse motivo o PDF é muito utilizado como arquivo final de envio para a impressão. (Sehn, 2014, p. 166).

Outra vantagem do uso de arquivos salvos em PDF é a possibilidade de incluir recursos interativos. Sehn (2014) descreve o PDF como um formato que permite fazer anotações, comentários e marcações, assim como buscar palavras e/ou expressões de maneira exata no texto, na ferramenta de busca no próprio arquivo. A autora destaca o uso do PDF pela possibilidade de incluir recursos interativos, como “*links* e botões, campos de formulários, vídeos e áudios” (2014, p. 166), que ampliam a usabilidade do material.

Essa é a realidade da leitura virtual, um formato que convida o leitor a interagir e a explorar símbolos e palavras que mudam de cor ou que oferecem a facilidade de manuseio com um simples toque. Convites para conhecer uma imagem, ouvir um som, aprofundar significados ou conhecer o texto original, ou mesmo outro

texto relacionado, são oportunidades permitidas por meio do e-book (Dziekaniak *et al*, 2010, p. 85).

Para realizar a leitura dos *e-books* em formato de PDF, são necessários, segundo Reis e Rozados (2016), *softwares readers*, aplicativos ou *softwares* de leitura que são desenvolvidos para decodificação de arquivos de leitura. Para Souza (2014), o mercado digital oferece uma gama considerável de recursos que realizam a leitura de *e-books*, sendo leitores específicos para leitura de livros digitais, *smartphones*, *tablets* e computadores.

A tecnologia tem conquistado crescente destaque em diferentes áreas, e na educação não foi diferente. Miranda e Sousa (2013) relatam que, ao final da década de 1970, permitiu-se, a partir da quantidade de elementos midiáticos, que livros pudessem ter um formato digital, a qual popularizou informações, que mais tarde viriam a ser equivalentes a livros físicos.

Estes formatos ou suportes se constituem na manifestação da interação do homem com as mídias do conhecimento anteriormente existentes, principal e originalmente o livro impresso. Com o advento da Internet, algumas organizações começaram a digitalizar livros e disponibilizar suas versões eletrônicas, surgiu aí o ebook ou livro eletrônico (Miranda; Souza, 2013, p.142).

A transição do formato físico para o digital representa não apenas um avanço tecnológico, mas também uma transformação na forma de circulação e disponibilização do conhecimento, uma vez que sua consulta ocorre de maneira mais prática e eficiente, superando as barreiras geográficas que anteriormente restringiam o alcance das obras impressas.

Cabe ressaltar que o acesso ao *e-book* implica em acesso à *internet* para baixá-lo, esta condição pode restringir o uso para aqueles que não têm acesso. Em contrapartida, Dziekaniak *et al.* (2010) discorrem que, após a realização do *download* em redes de *internet* gratuitas, é possível fazer a leitura do *e-book offline*.

Souza (2014) completa que o surgimento do *e-book* se deu junto à concepção do hipertexto, que tem como pressuposto a forma como pensamos, de forma não linear, assim permitindo interligações, navegando de forma não sequencial e estabelecendo *links* entre as partes do texto.

O mercado que realiza a distribuição de livros digitais procura satisfazer o leitor com a experiência digital mais próxima da utilização de livros físicos. Conforme Dziekaniak *et al* (2010), há detalhes como a simulação de folhear páginas, ajustes de luminosidade, possibilidade de aumento de tela e outros atrativos. Para os autores, isso prova que há um esforço para atrair leitores educados pelo livro impresso para a utilização de *e-books*.

No que se refere à acessibilidade de conteúdo disponibilizado no meio digital, as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web 2.0 - WCAG (2014) contemplam um conjunto de recomendações. Para WCAG 2.0 (2014), a adoção dessas orientações contribui para que o material digital se torne acessível a um público mais amplo, incluindo pessoas como cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, dificuldades de aprendizagem, limitações cognitivas, restrições motoras, fotossensibilidade e outras condições que necessitam de algum suporte de acessibilidade.

O WCAG 2.0 (2014) estabelece quatro princípios: perceptível, operável, compreensível e robusto com suas consecutivas diretrizes para alcançar a maior acessibilidade, essas divididas em subtópicos, conforme será disposto a seguir:

- Princípio 1 - Perceptível - As informações e os elementos que compõem a interface do usuário devem ser apresentados de maneira que possam ser adequadamente percebidos pelos usuários.

Diretriz 1.1 Alternativas em Texto: É fundamental disponibilizar alternativas para a leitura de conteúdos não textuais, de modo que esses possam ser convertidos em diferentes formatos conforme as necessidades específicas dos usuários.

Diretriz 1.2 Mídias com base em tempo: é recomendável oferecer recursos como legendas e/ou audiodescrição em apresentações em formato de vídeo, a fim de garantir a acessibilidade e atender às diferentes necessidades dos usuários.

Diretriz 1.3 Adaptável: Os conteúdos devem ser passíveis de apresentação em diferentes formatos, sem comprometer sua integridade ou originalidade, considerando aspectos como a forma de exibição, o tamanho da fonte e a localização visual na interface.

Diretriz 1.4 Discernível: É importante facilitar a visualização dos conteúdos por meio da distinção clara entre primeiro plano, segundo plano e plano de fundo, além de

evitar o uso exclusivo de cores para a transmissão de informações. Recomenda-se, ainda, a adoção de uma apresentação visual limpa, com uso moderado de elementos gráficos e a aplicação de contrastes bem definidos, a fim de garantir melhor legibilidade e acessibilidade.

- Princípio 2 - Operável - Os componentes da interface do usuário e os mecanismos de navegação devem ser plenamente operáveis, assegurando uma interação eficiente e intuitiva por parte dos usuários.

Diretriz 2.1 Acessível por teclado: Toda a funcionalidade do conteúdo apresentado deve ser plenamente operável por meio de um teclado, garantindo acessibilidade e eficiência na interação.

Diretriz 2.2 Tempo suficiente: É necessário proporcionar tempo adequado para a leitura do conteúdo, de modo a evitar interrupções no fluxo do texto.

Diretriz 2.3 Não criar conteúdos de forma conhecida por causar convulsões: As páginas devem ser projetadas de forma a evitar a inclusão de qualquer conteúdo que pisque mais de três vezes, a fim de garantir uma experiência de navegação confortável e acessível.

Diretriz 2.4 Navegável: Deve-se empregar mecanismos que auxiliem o usuário na navegação, localização de informações e na orientação de sua posição dentro da página, promovendo uma experiência de uso mais intuitiva e acessível.

- Princípio 3 - Compreensível: A informação e a operação da interface do usuário devem ser apresentadas de maneira clara e compreensível, garantindo a efetiva interação dos usuários.

Diretriz 3.1 Legível: É fundamental garantir que o conteúdo seja legível e compreensível, utilizando mecanismos que identifiquem palavras incomuns, abreviaturas e o idioma em que o conteúdo está apresentado, a fim de facilitar a compreensão dos usuários.

Diretriz 3.2 Previsível: É essencial que as páginas sigam uma lógica previsível, garantindo que alterações no contexto sejam sinalizadas previamente, a fim de proporcionar uma navegação mais intuitiva e consistente para o usuário.

Diretriz 3.3 Assistência de Entrada: Deve-se permitir, em casos de erros, a possibilidade de fornecimento de sugestões por parte dos usuários.

- Princípio 4 - Robusto: O conteúdo deve ser suficientemente robusto para garantir sua interpretação confiável por uma ampla gama de agentes de usuário, incluindo tecnologias assistivas, assegurando acessibilidade e compatibilidade.

Diretriz 4.1 Compatível: Deve-se garantir a máxima compatibilidade com diferentes softwares, incluindo tecnologias assistivas, para assegurar uma experiência de uso inclusiva e acessível.

Outros aspectos merecem atenção no que se refere à acessibilidade. O Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS) (2020) destaca a importância do uso de fontes de texto adequadas e a utilização de fontes sem serifa como Arial, Verdana, Tahoma, Helvetica, por conter caracteres mais visíveis sem gerar dúvidas quanto a sua escrita.

Outro fator importante ressaltado pelo IFRS (2020) é a legibilidade na existência de caracteres ambíguos, como o I (i maiúsculo) e o l (L minúsculo) visto que sua forma é igual, assim como o 0 (zero) e a consoante O maiúscula. Desta forma, é importante escolher uma fonte que traga clareza ao leitor a qual letra se trata.

Além da atenção nas fontes utilizadas para garantir acessibilidade, outros elementos de escrita devem ser considerados. O IFRS (2020) recomenda a utilização de texto escrito em vez de imagens contendo o texto, uma vez que estas não são interpretadas por leitores de tela e dificultam a ampliação para pessoas com baixa visão. Além disso, é essencial garantir um bom contraste entre o texto e o plano de fundo, sendo possível utilizar ferramentas específicas para essa verificação, como o *Accessibility Color Wheel* e o *Color Contrast Checker*. Também se orienta a limitação do uso de texto totalmente em negrito, itálico ou em letras maiúsculas, pois esses formatos podem comprometer a legibilidade. Deve-se, ainda, evitar o uso de textos que se movem ou piscam, bem como a utilização de fontes cursivas ou decorativas, que podem representar barreiras à leitura e compreensão do conteúdo (IFRS, 2020).

De acordo com o IFRS (2020), a escolha adequada da tipografia e da apresentação visual do conteúdo digital contribui significativamente para sua acessibilidade, possibilitando que um número maior de usuários possa usufruir das informações disponíveis. Além disso, um *design* visualmente agradável, com boa legibilidade e facilidade de navegação, melhora a experiência do usuário ao acessar ambientes digitais.

Assim, todas as recomendações anteriormente mencionadas foram consideradas e aplicadas na elaboração do recurso educacional, ainda com o objetivo de assegurar sua acessibilidade, especialmente para pessoas com deficiência visual, o material foi avaliado por uma pedagoga, mestranda do PROFEI pessoa com deficiência visual e usuária de tecnologias assistivas, como o leitor de tela NVDA e o aplicativo *Be My Eyes*.

Durante a avaliação dos arquivos, que foram enviados via *WhatsApp*, a mestranda relatou que, ao utilizar o leitor de tela, algumas figuras presentes no *e-book* eram lidas repetidamente, comprometendo a fluidez da leitura. Diante dessa observação, a pesquisadora realizou ajustes técnicos, como a renomeação adequada das imagens e a utilização dos recursos de acessibilidade disponibilizados pelo próprio programa de edição do Canva. Em seguida, foram feitos novos testes com o uso do NVDA, a fim de verificar a melhora das modificações implementadas.

A contribuição de Danieli fez toda a diferença na elaboração das descrições dos quadros e tabelas da dissertação. A partir de suas observações, a decisão de apresentá-las também de forma totalmente escrita foi tomada, garantindo maior clareza e acessibilidade. Embora os leitores de tela realizem a leitura dos dados em quadros e tabelas, constatou-se que algumas informações ficam confusas ou incompletas. A descrição textual detalhada, portanto, auxilia significativamente na compreensão, evidenciando que a revisão feita por uma pessoa com deficiência visual é insubstituível para garantir a efetiva acessibilidade do material.

Para garantir uma leitura mais fluída e acessível do material por usuários de leitores de tela, recomenda-se a abertura do arquivo por meio do *Adobe Acrobat Reader*, *software* gratuito e amplamente utilizado, considerado padrão para a leitura de arquivos em formato PDF com suporte a recursos de acessibilidade.

O *e-book* intitulado “Entre linhas e laços: Reflexões sobre o(a) auxiliar de educador(a) no contexto da educação inclusiva” foi elaborado a partir da análise dos encontros dos Grupos Focais realizados com os participantes da pesquisa.

Os grupos focais e a análise detalhada das transcrições revelaram que há uma dificuldade coletiva entre os auxiliares de educador(a) em elaborar relatórios diários dos

estudantes atendidos, e o pouco conhecimento quanto à importância que esse registro tem no desenvolvimento dos estudantes.

A pesquisa apontou que os 11 participantes relataram ter pouca compreensão quanto à necessidade de realizar anotações diárias dos estudantes, assim como o modo de elaborá-lo. Por esse motivo, o *e-book* apresenta a definição de um registro diário, assim como sua importância, para que, na sua elaboração, os auxiliares de educadores apresentem intencionalidade e conhecimento em uma escrita autoral.

“Entre linhas e laços: Reflexões sobre o(a) auxiliar de educador(a) no contexto da educação inclusiva” fornece um material de reflexão sobre a elaboração de registros autorais e sua importância para os profissionais que atuam com o estudante na instituição de ensino, assim como profissionais que o atendem fora da escola. Este *e-book* também apresenta informações sobre a atuação do auxiliar de educador(a) no contexto escolar. Ao longo das seções, foram abordados temas como a definição do papel do auxiliar, a legislação que orienta sua prática, os riscos do assistencialismo na educação especial, o reconhecimento e o enfrentamento ao capacitismo, além da importância do trabalho colaborativo com professores e equipe pedagógica/gestora. Esses conteúdos buscam apoiar a formação e a atuação dos auxiliares, promovendo uma prática mais consciente e alinhada com os princípios da Educação Inclusiva.

Para a elaboração desse recurso educacional, utilizou-se do recurso do *Google* Documentos e do *site* de edição Canva *premium* disponível para professores. O *Google* Documentos permitiu elaborar textos em sua estrutura gramatical colaborando para a edição e elaboração do *e-book*, o *site* Canva contribuiu para a organização do *layout* das páginas, inclusão de *hiperlinks* e inserção de imagens.

O *e-book* apresenta uma organização fácil e intuitiva, com *hiperlinks* que direcionam as páginas correspondentes, assim como a outras informações importantes (vídeos, canais no *Youtube*, artigos científicos, leis e cartilhas).

Para a elaboração do sumário foram utilizados *hiperlinks* interativos, que direcionam o leitor para as páginas correspondentes. O sumário contempla todos os assuntos, bem como os seus respectivos tópicos, proporcionando uma navegação ágil e eficiente pelo conteúdo oferecido. Além disso, inclui um texto introdutório especificamente

dedicado à orientação sobre como utilizar o *e-book*, oferecendo instruções claras para aproveitar todos os recursos interativos e a organização temática do recurso educacional.

O *e-book* está organizado em temas de forma a oferecer conhecimento pautado nas produções acadêmicas sobre instrumentalização do trabalho do auxiliar de educador(a).

1. O auxiliar de educador:

- O Auxiliar de Educador(a) na Educação Inclusiva: Trajetória, Desafios e Reconhecimento Profissional.

2. Assistencialismo e Educação Especial:

- Conceito de assistencialismo na Educação Especial;
- Diferenças entre auxiliar o estudante e torná-lo autônomo;
- Relação entre capacitismo e assistencialismo;
- Reflexões sobre o papel do auxiliar com o ensino.

3. Trabalho colaborativo:

- O trabalho colaborativo entre auxiliar de educador(a) e professores regentes;
- A equipe pedagógica e o trabalho colaborativo no contexto da Educação Inclusiva.

4. Instrumentos de trabalho:

- Registros diários como instrumentos do trabalho pedagógico;
- O uso de portfólios para registros da Educação Inclusiva;
- Observações sobre o observar para registrar.
- Espaço de autoria.

Considerações finais.

Figura 2 - Capa do e-book



Descrição da imagem - No centro a imagem de um bordado artesanal feito com ponto russo, representando duas figuras humanas no centro, de braços erguidos, rodeada por diversas mãos coloridas. As cores são vivas e variadas, simbolizando diversidade e inclusão. O título está localizado na parte superior, escrito por letras cursivas brancas "Entre linhas e laços: Reflexões sobre o auxiliar de educador(a) no contexto da Educação Inclusiva. O nome da autora Débora Regina Gallo está escrito na parte inferior com letras brancas e *script*, logo abaixo com o mesmo formato e cor de letra, em uma faixa cinza, está escrita a descrição da imagem da capa. - Fim da descrição.

Em tempos de inteligência artificial, em que se discute o apoderamento das produções humanas, a proposta da capa do *e-book* vai na contramão desta tendência. Trata-se de uma criação feita pela própria pesquisadora, em bordado denominado ponto russo, também conhecido como *Punch Needle*, técnica antiga, cuja prática apresenta registros entre os antigos egípcios e que se difundiu pela Europa na Idade Média. O bordado é executado com a utilização de um instrumento chamado de agulha mágica, que consiste em enfiar o fio de lã ou linha no tecido, criando um desenho em relevo e

com textura no oposto da tela. Essa técnica pode ser utilizada em diferentes artefatos, como toalhas, quadros e em tapeçaria (Benites, 2021).

A escolha dessa produção de capa deve-se à experiência da pesquisadora com a técnica e faz alusão à expectativa das participantes, mencionada nos encontros do grupo focal, por um recurso educacional que agilize a elaboração de relatórios de acompanhamento das crianças, podendo ser considerado, de forma metafórica, “mágico”. A elaboração da capa busca provocar questionamentos ao mostrar que, mesmo partindo de um modelo pré-estabelecido, como a logo do PROFEI, a criação de um bordado, utilizando a chamada "agulha mágica", pode funcionar como um instrumento de apoio ao trabalho, sem, contudo, substituir o processo de criação, participação e autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o trabalho do auxiliar de educador(a) e seus desafios em salas de aulas regulares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional destes profissionais; identificar possibilidades e limites da atuação profissional; e elaborar de maneira colaborativa o recurso educacional.

Ao finalizar a pesquisa, foi possível responder ao problema proposto, que consistia em mapear os desafios enfrentados pelos(as) auxiliares de educador(a) que atuam com estudantes com deficiência e refletir sobre formas de contribuir para a melhoria de sua prática profissional.

Primeiramente, conforme dados obtidos, verificou-se que a falta de legislações bem definidas, assim como nomenclatura e funções para a classe, torna o trabalho do auxiliar de educador(a) incerto e com demandas diferenciadas dependendo da interpretação do empregador. Também, o requisito médio em magistério proporciona uma contratação com pouco conhecimento na área, porém, comparada com outras localidades, na cidade locus da pesquisa ainda tem melhores critérios de contratação do que outras, que oferecem o cargo para estagiários, cursando licenciatura em Pedagogia.

Observou-se que esses profissionais enfrentam múltiplas demandas e contradições em sua função, marcada por uma condição ambígua: são considerados auxiliares e não educadores, o que os coloca em uma posição de menor reconhecimento dentro da equipe pedagógica. No entanto, conforme previsto no próprio edital do cargo, espera-se que colaborem também nos aspectos pedagógicos do processo educativo, o que revela um descompasso entre a definição formal da função e as exigências práticas da atuação cotidiana. Essa contradição contribui para a invisibilidade e desvalorização do trabalho desenvolvido por esses profissionais, especialmente no contexto da Educação Inclusiva.

A baixa formação continuada oferecida para os auxiliares de educador(a) também demonstra uma desvalorização dos profissionais ao evidenciar a falta de investimento em sua qualificação e reconhecimento como agentes no processo educativo no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Como forma de contribuição aos profissionais, realizou-se a escrita de um *e-book* para apoiar o trabalho dos auxiliares de educador(a) nas lacunas enfrentadas por elas levantadas na coleta de dados do GF, relacionadas ao assistencialismo, capacitismo e compreensão da importância de observações e registros dos estudantes atendidos.

Essa pesquisa apresenta algumas limitações como o tamanho pequeno da amostra e por conveniência, sendo realizada em uma escola da mesma rede em que a pesquisadora trabalha. Outra limitação a ser considerada é a restrição a uma instituição de ensino, o que pode ocasionar aspectos pontuais da escola pesquisada, deixando de refletir na diversidade das demais instituições escolares da rede.

Para estudos futuros sobre a temática, sugere-se ampliar a amostra e pesquisar mais escolas e de redes de ensino diferentes, sendo municipais e estaduais, públicas e privadas, Ensino Fundamental e Médio, desta forma será possível reunir dados diversificados sobre a atuação do profissional, suas demandas, desafios e possibilidades. A utilização de outros instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, pode contribuir para o aprofundamento das especificidades da profissão.

Espera-se que este estudo contribua para o avanço das pesquisas sobre a atuação dos auxiliares de educador(a), promovendo sua valorização e a luta por melhores condições de trabalho, buscando cada vez mais compreender as dificuldades enfrentadas por esses profissionais no contexto da Educação Inclusiva, bem como a diversidade de nomenclaturas e demandas atribuídas a essa função.

Quanto ao *e-book*, espera-se que incentive a produção de recursos educacionais em diferentes formatos nesta temática.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Maria Luiza L. *et al.* Linguagem metodológica: parte 1. **Acta Ortopédica Brasileira**, v. 14, n. 1, p. 53-56, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-78522006000100012>. Acesso em: 25 maio 2025.

AVILÁ, Alynny Luiza Ricco. Análise de conteúdo de uma entrevista: da teoria à prática. *In*: III SEMINÁRIO DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2020, Cachoeirinha. **Anais** [...]. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1422/assets/edicoes/2020/arquivos/3.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

BARBOZA, Iristeu Gomes. **Docência masculina na educação infantil: concepções de gestores e de gestoras escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/server/api/core/bitstreams/17cc1393-dee4-40ef-bec3-5cee8a221113/content>. Acesso em: 4 out. 2025.

BARCELOS, Zenaide Pereira. **Uma análise da articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando, durante o processo de ensino aprendizagem do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/238/228>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 1 set. 2025.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Dermeval Saviani – compromisso e luta por uma pedagogia para além do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 53, p. 391- 410, fev. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640211/7770>. Acesso em: 19 out. 2025.

BAYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. **Revista Educação Especial**, [S. l.], n. 26, p. 75-81, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4400>. Acesso em: 17 maio 2025.

BENITES, Patricia. Punch Needle: como fazer ponto russo passo a passo para iniciantes [15 passos]. **Homify**, 2021. Disponível em: [https://www.homify.com.br/diy/12730/punch-](https://www.homify.com.br/diy/12730/punch-needle)

needle-como-fazer-ponto-russo-passo-a-passo-para-iniciantes-15-passos. Acesso em: 15 set. 2025.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688, out.-dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. (1971) Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 1999, v.3, n. 5, p. 07-25. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CARMO, Lizarda Luciano do. **Ensino colaborativo e a formação de professores: contribuições para a educação infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/972466/2/Lizarda%20Luciano%20do%20Carmo%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde – **Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021**: orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: CNS, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 4 out. 2025.

CUNHA, Jéssica da; PEROZA, Marilúcia Antonia de Resende (Orient.). **O estágio curricular não obrigatório**: os desafios de auxiliares de inclusão na perspectiva de acadêmicos de Pedagogia da UEPG. In: XXXI ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2022, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa.: UEPG, 2022. Disponível em: https://siseve.apps.uepg.br/storage/eaic/13_Jessica_da_Cunha-166538831122508.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213–230, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 17 maio 2025.

DATA MPE Brasil. 2022. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br>. Acesso em: 01 fev. 2025.

DEUD, Priscila Murtinho. **As Concepções das Professoras de Sala Comum sobre o Trabalho do Segundo Professor**: O que fazes? Como trabalhas? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Instituição de Ensino) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1338137/Priscila_Murtinho_Deud.pdf > . Acesso em: 23 jun. 2024.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002. Acesso em: 25 ago. 2025.

DZIEKANIAK, Gisele Vasconcelos; DE MORAES, Rosana Portugal Tavares; MEDEIROS, Jackson da Silva; RAMOS, Clérison Ribeiro. Considerações sobre o E-book: do Hipertexto à Preservação Digital. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 83–100, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/1899>. Acesso em: 08 abr. 2025.

EDITAL [...]. **Concurso público para o provimento de vagas em cargos de nível superior e de nível médio**, 2023, p. 1-45.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção em crianças do ensino fundamental** [recurso eletrônico]. Curitiba: Appris, 2022.

FRAGA, Juliany Mazera. **Professor De Apoio Pedagógico E Estudantes Público Alvo Da Educação Especial: Práticas Pedagógicas Inclusivas?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5729622 . Acesso em: 20 jun. 2024.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GALLO, Débora Regina; RIBEIRO, Karen. A formação do profissional auxiliar de educador de estudantes público da educação especial no ensino fundamental: desafios da profissão. **Dialogia**, [S. l.], n. 52, p. e28297, 2025. DOI: 10.5585/52.2025.28297. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/28297>. Acesso em: 25 maio 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 161–167, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100017>. Acesso em: 24 maio 2024.

GUERRA, Avaetê de Lunetta Rodrigues; STROPARO, Telma Regina; COSTA, Michel da; CASTRO JÚNIOR, Francisco Pires de Castro; LACERDA JÚNIOR, Orivaldo da Silva; BRASIL, Melca Moura; CAMBA, Mariangela . Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 4019, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: 19 abr. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE. 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102011>. Acesso em: 01 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Tipos de fonte e acessibilidade digital.** Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/tipos-de-fonte-e-acessibilidade-digital/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 25, n.3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em:

<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>. Acesso em: 11 fev. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Vigotski em seu tempo e hoje: Na contracorrente da hegemonia. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, 41, p. 114-123, 2024. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v41n124a11.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, maio-ago., 2011. Edição Especial. p. 41-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2024

LAMAS, Suellen Alice. "**Nada sobre nós, sem nós**": o debate sobre acessibilidade no contexto do desenvolvimento do turismo em bases sustentáveis em destinos costeiros. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46670>. Acesso em: 09 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Futuro da escola: o direito humano à educação e a escola socialmente justa. **Revista Cocar**, Belém, n. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10668>. Acesso em: 28 nov. 2025.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, ago./dez. 2014. ISSN 2388-346. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30290/16545>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2024.

LUZ, Ricardo Santos da. **Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2802/1/408014.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

MARTINS, Geisse *et al.* Educação especial inclusiva no Brasil, caminhos e descaminhos. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 14, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-especial-inclusiva-no-brasil-caminhos-e-descaminhos>. Acesso em: 05 out. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS ON-LINE, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=auxiliar>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MIRANDA, Márcio Batista de; SOUSA, Richard Perassi Luiz de. O ebook como mídia do conhecimento. In: SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS, 6., 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2013. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5932/Artigo12_15505120525828_5932.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

MITTERMAYER, Thiago. E-books e a mídia do livro. *Teccogs. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n. 18, p. 62–74, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2018/edicao_18/teccogs18_artigo03.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro Congresso da instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p.78 –94, set. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5003/art07_27.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

OLIVEIRA, Ismenia Lopes. **Epilepsia na educação infantil: desafios e possibilidades para a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/4465>. Acesso em: 25 maio 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43127>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Nomenclaturas e atribuições dos profissionais de apoio escolar nas redes estaduais brasileiras. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e09, 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17600. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17600>. Acesso em: 17 maio. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA, Secretaria Municipal da Educação. **Instrução Normativa n.º 004/2023 – Profissional de Apoio – Auxiliar de Inclusão**. Ponta Grossa, 08 maio 2023. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp->

content/uploads/2023/07/Instrucao- Normativa-04-2023-Auxiliar-de-Inclusao.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

PROFEI. **Edital de abertura e inscrições nº 15/2022**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4223/Edital_Processo_Seletivo_PROFEI_2023_Final_16775177514026_4223.pdf. Acesso em: 23 maio. 2025.

RAMOS, Vanessa Thalia Linhares Medeiros. Educação inclusiva para crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino brasileira: uma construção internacional para além do assistencialismo. **Empório do Direito**, 30 ago. 2022. Disponível em: <https://emporiოდodireito.com.br/leitura/educacao-inclusiva-para-criancas-e-adolescentes-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-na-rede-regular-de-ensino-brasileira-uma-construcao-internacional-para-alem-do-assistencialismo>. Acesso em: 17 maio 2025.

REIS, Juliani Menezes dos; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens. **Repositório FEBAB**. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4473>. Acesso em: 04 abr. 2025.

RESSEL, Lúcia Beatriz. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779–786, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RODRIGUES, Antonildo Oliveira; RIBEIRO, Mílvio da Silva. A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista FT**, v. 27, n. 129, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/pa10202412050738>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%29.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Mayra Silva dos. O enredo da feminização do magistério: notas sobre mulheres professoras. **Diversidade e Educação**, Santa Vitória do Palmar, v. 12, n. 1, p. 591–607, ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v12i1.16670>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SEHN, Thais Cristina Martino. **As possíveis configurações do livro nos suportes digitais**. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/97246/000921116.pdf?sequence=1&isA>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, Izabela Penha; PEGORARO, Renata Fabiana. Revisão de literatura sobre grupos focais no contexto da assistência social. **Interação Psicol.**, v. 26, n. 1, p. 114–124, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/66809/46515>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SOUZA, Marcos Leonel de. **E-book digital acessível para pessoas com deficiência visual**: análise das adequações implementadas nos materiais de um curso a distância. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9801/1/Marcos%20Leonel%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: 07 ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. **Instrução Normativa PROFEI n.º 02, de 26 de junho de 2024: dissertação de mestrado**. Presidente Prudente: UNESP, 2024. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/02_2024_normativa_dissertacao_de_mestrado.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. v. 1. Organização, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). **Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0**. Tradução autorizada. 2014. Disponível em: <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-br/#guidelines>. Acesso em: 13 abr. 2025

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ELABORAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Questionário destinado para a elaboração do perfil dos participantes da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DO AUXILIAR DE EDUCADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios da profissão”, sob a responsabilidade da pesquisadora Débora Regina Gallo, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

* Respostas Obrigatórias

1. Idade:*

2. Gênero:*

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não dizer

3. Cor/raça*

() Preta

() Parda

() Branca

() Amarela

() Indígena

4. Tempo de atuação na Educação Especial*

5. Formação:*

() Magistério

() Pedagogia

() Outra

6. Em caso da resposta anterior ser “outra”, especifique aqui.

7. Pós-graduação:*

() Não

() Sim

8. Em caso da resposta anterior for positiva, qual a intitulação?

9. Atualmente, está realizando alguma formação na área da Educação Especial?*

() Não

() Sim

10. Em caso da resposta anterior for positiva, qual formação você está realizando?

11. Quantas formações oferecidas pela Secretaria da Educação você já participou neste ano?*

12. Atualmente, seu vínculo profissional é*

() Efetivo

() Contratado

APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Local dos encontros: Escola Municipal pesquisada

Duração: 50 minutos

Quantidade de encontros: 2 encontros

Os encontros serão realizados com gravação em áudio, conforme consta no TCLE.

Seleção dos participantes: Auxiliares de professor atuantes no acompanhamento com estudantes da Educação Inclusiva.

Número de participantes: 11

Mediadora: A própria pesquisadora

Primeiro encontro

Objetivo: Analisar o grau de satisfação no trabalho do profissional da área de inclusão e suas principais dificuldades;

Roteiro:

- Boas vindas e apresentação da pesquisadora;
- Apresentação dos participantes;
- Apresentação da pesquisa e os objetivos da mesma;
- Explicação do grupo focal e suas condutas;
- Exposição das questões pré-definidas e abertura para diálogo;

Questões:

O que te motivou a exercer essa profissão?

Quais eram suas expectativas sobre o trabalho do auxiliar de educador antes de iniciar a atuação em sala de aula?

No dia a dia escolar, quais atividades apresentam maior facilidade de serem executadas?

Quais são suas principais dificuldades encontradas ao exercer a função de auxiliar de educador na Educação Especial?

- Espaço para críticas e comentários;
- Agradecimento e finalização do encontro.

Segundo encontro

Objetivo: Avaliar as formações fornecidas pela rede municipal para os auxiliares de educador e sua aplicabilidade com a criança no espaço escolar.

Roteiro:

- Boas vindas;
- Retomada do diálogo do encontro anterior;
- Exposição das questões pré-definidas e abertura para diálogo;
- Apresentação e esclarecimento sobre o que é um recurso educacional.

Questões:

Nesse tempo que você atua como auxiliar de educador, quais formações oferecidas pela rede municipal você considera de maior valia. Por quê?

Quais informações sobre a área da Educação Especial você gostaria de ter na formação continuada e que te ajudariam no cotidiano escolar com o estudante atendido?

Como um recurso educacional poderia contribuir neste processo?

De que formato você considera interessante que esse recurso educacional seja elaborado?

Quais assuntos você gostaria que esse recurso educacional abrangesse?

- Espaço para críticas e comentários;
- Agradecimento e finalização do encontro.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Questionário destinado para a validação do recurso educacional elaborado a partir da pesquisa com auxiliares de educador, denominada “A FORMAÇÃO DO AUXILIAR DE EDUCADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios da profissão”, sob a responsabilidade da pesquisadora Débora Regina Gallo, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

*Obrigatória

1. O objetivo proposto nos encontros foi alcançado com o recurso educacional apresentado?*

() Sim
() Não
() Parcialmente

Deixe seu comentário:*

2. Há situações reais em sala de aula, que requerem o conhecimento do conteúdo exposto no recurso educacional?*

() Sim
() Não

3. Se sua resposta anterior foi sim, qual?
-

4. O texto é informativo e coerente?*

() Sim
() Não

5. O material apresentado é de fácil acesso e entendimento?*

() Sim

() Não

6. Você recomendaria esse material? Por quê?*

7. As cores apresentadas estão em sintonia?*

() Sim

() Não

8. Quanto ao uso de imagens*

() Estão adequadas

() Há muitas imagens

() Há poucas imagens

9. A fonte da letra está legível?*

() Sim

() Não

10. O material está acessível?*

() Sim

() Não

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DOS GRUPOS FOCAIS CLASSIFICADOS POR TEMAS

TEMA	EXCERTO DO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL	INFERÊNCIAS INICIAIS
Barreiras de comunicação e funções entre auxiliares de educador e equipe diretiva/pedagógica e atendimentos fora do ambiente escolar do qual o estudante frequenta	A6: "A gente não tem acesso ao planejamento, a gente chega, às vezes a gente vai ver a aula com o aluno, às vezes a gente tem dúvida de como ajudar." A11: "Só que, ainda tem muito que mudar. Muito mesmo. Porque, primeiro, vamos falar da realidade. Às vezes, o professor chega... Eu trabalho no Ensino Fundamental 2. Às vezes, o professor vem. Até é um bom professor. Mas gente, eles chegam e dão uma aula em 48 minutos. Às vezes, ele não tem planejamento para o aluno. E, aí, o que ele faz? Aí, você tem que estar, assim, meio que contornando aquela situação para o aluno não ficar fazendo nada. Porque, se o aluno fica sem fazer nada, ele fica só assim, e aí? Porque eles querem se sentir úteis, fazer atividades como os outros. Porque eles querem se sentir úteis. Eu tenho um aluno hoje, que ficou sem fazer nada enquanto os outros estavam fazendo prova, só recebeu um papel	A fala sugere uma falta de comunicação entre o auxiliar e o professor regente, o que dificulta o suporte aos alunos. A ausência de planejamento compartilhado gera insegurança no auxiliar de como ajudar o estudante. A fala evidencia a falta de preparo pedagógico para a inclusão de alunos no Ensino Fundamental II, mesmo entre professores considerados competentes. A ausência de planejamento adequado compromete a participação efetiva desses alunos, exigindo da equipe de apoio estratégias improvisadas para evitar a exclusão. O relato do estudante, que expressa o desejo de participar das atividades como os demais, destaca a importância do pertencimento e da valorização individual no ambiente escolar, reforçando a necessidade de formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas.

	e ele falou, “eu não quero, eu quero fazer mesmo”.” A11: “Então, isso é um direito dele, é um direito dele. Mas, eu acho que ainda tem muito que mudar. Eu acho, assim, que seria bom, já que você está fazendo sobre isso (<i>falando da pesquisa</i>), a gente ser chamada certo, de auxiliar. Porque, às vezes é assim, é você que cuida, de fulano de tal. Não, eu não cuido, não. Sou auxiliar.” A11: “Então, eu acho que tem muito ainda pra melhorar. O professor, ele vai lá para a sua aula, ele não sabe o problema do seu aluno. Aí, você não vai saber, seu aluno, se ele faz o A, se ele faz o B, se ele faz o C, se ele faz o D. Eu acho que o auxiliar está muito mais entrosado com o aluno, preparado, do que o próprio professor. Porque tem muito professor que não buscou nada... Não buscou nada...a verdade seja dita.” A4: “Não buscou e não busca. Mesmo tendo um aluno especial na sala de aula, ele é o responsável. Então, pro auxiliar ele joga a responsabilidade. A	A fala evidencia a consciência sobre os direitos dos alunos e, ao mesmo tempo, uma insatisfação com a forma como o papel das auxiliares é percebido na escola. Ao reivindicar o reconhecimento como profissional da educação, e não como alguém que apenas “cuida”, a participante aponta para a necessidade de valorização e definição mais clara de suas atribuições, como parte essencial para a efetivação de práticas inclusivas. A fala aponta para uma distância entre os professores e as necessidades reais dos alunos. A auxiliar se considera mais próxima e preparada para lidar com esses estudantes, em relação aos docentes que, segundo ela, não buscaram formação específica ou conhecimento aprofundado sobre a inclusão. A fala sugere que o professor regente transfere a responsabilidade do seu
--	--	--

	gente não estudou para isso. Eu não estudei para a inclusão. A XXX também não. A XXX também não. A gente não estudou para a inclusão. Porém, hoje a gente estuda para a inclusão.” A5 - “Outra coisa, é que eu não tenho o livro com as respostas e eu não sei tudo, eu precisava ter acesso ao conteúdo antes.” A11: “Esse lado também. Entendem? Entendem? Entendem? Mas eu acho que ainda o professor, eu acho que todo mundo tem que buscar aquilo que está melhor na sala, melhor do aluno. Então, você busca sempre. A pessoa não vai ficar de lado e não fazer nada. Eu também.” A11: Isso mesmo, isso mesmo. Ele deixa vocês ali e não trabalha nada com ele. Quando chega em reunião, o professor... Eu vejo ali, eu sei que a direção e a equipe de administrativo cobram. Chega em reunião e fala, o que você fez com o aluno? Aí eu sinto tudo assim, olhando. É verdade, né? Isso é verdade. Eu acho que não é só... Porque em	estudante para a auxiliar. Nesta fala fica claro a falta de preparo e pré-requisitos básicos para a atuação com alunos com deficiência, evidenciando que o estudo só acontece depois da entrada na função e por conta própria, não por incentivo da rede de ensino. A fala traz a informação que o auxiliar não tem domínio do conteúdo e nem é apresentado anteriormente ao que será exposto aos estudantes, desta forma apresentando dificuldade no auxílio pedagógico. A fala da participante afirma que há estudantes com deficiência que ficam marginalizados em relação ao restante da turma e que é necessário uma busca por conhecimento de todos que trabalham com ele. A fala evidencia a percepção de que há um afastamento dos professores em relação aos alunos com necessidades específicas, além de um sentimento de invisibilidade e sobrecarga por parte das auxiliares. A participante sugere a importância do trabalho
--	--	---

	cada reunião a gente vê essa... Essa expressão. Essa colocação. Então, de alguma forma tem que mudar. Não sei como. Eu acho que seria melhor se fosse assim. Então, vamos fazer assim. Segundo o professor, você faz o planejamento junto com o outro professor igual no estado. Gente, melhor coisa que tem. Aí o professor vai... Aí você vai saber. O aluno vai se desenvolver melhor. Porque eu acredito que os alunos se desenvolverem bem melhor se a responsabilidade fosse o segundo professor que está ali juntamente, claro, com o professor de sala. Eu acredito que o desenvolvimento das crianças seria bem melhor. Mas mudança de outra. A4 - Mas eu acredito que todas essas informações precisam chegar para a gente através do AEE, porque querendo ou não a gente não pode falar o que ele tem e como ele vai se comportar, a gente só acompanha eles, mas a gente precisa das dicas de como lidar com ele, aquele aluno. Porque o que também pode acontecer agora já, tipo, a dona XXX falar: Gurias, preciso de	colaborativo. A fala revela a fragilidade na comunicação entre os profissionais que atuam diretamente com os alunos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A participante destaca a necessidade de receber orientações práticas sobre como lidar com os estudantes, reconhecendo os limites de sua atuação e evitando assumir responsabilidades que não fazem parte de
--	--	--

	um perfil de cada um dos teus aluno. Ai eu não quero me comprometer. A6: Oi, é, o que ajudaria em sala de aula? Tipo, o que eu vejo assim, é a questão do acompanhamento de... do planejamento de aula. Por exemplo, uma coisa que eu acho... Estou falando por mim, na sala de aula. A gente não tem acesso ao planejamento, a gente chega, às vezes a gente vai ver a aula com o aluno, às vezes a gente tem dúvida de como ajudar, porque a gente não planejou a aula. A6: Aí, às vezes, o que acontece? Tipo, o meu aluno me tira uma dúvida que eu acho que é aquilo ali, e aí não é. Aí, como eu estou auxiliando ele, eu vou dizer para ele tirar aquela dúvida dele. E o professor, que é o regente da aula, disse que não é. Aí, tipo assim, às vezes fica essa falta de comunicação entre o professor, a gente e o aluno. E outra coisa que eu vejo, se a gente não tem acompanhamento. A4: Por isso a gente fala a questão do segundo do professor, porque, assim, como ele tá alinhado com o aluno ali, ele sabe a	sua função. A fala sugere novamente a dificuldade de auxílio pedagógico aos estudantes atendidos, visto que os auxiliares não têm acesso aos planejamentos dos professores e não dominam o conteúdo apresentado. O participante evidencia a falta de um trabalho colaborativo e/ou uma comunicação efetiva entre o professor regente e o auxiliar de educador que fica sem um acompanhamento do seu trabalho, surgindo uma insegurança quando o apoio dado ao estudante atendido.
--	---	--

	necessidade deles, como você está vendo qual é a necessidade das limitações do professor em si ele não vai saber. É porque daí eles pedem para um professor que não atende o aluno adaptar a atividade. É, né? Um professor que nunca sentou com o aluno vai adaptar as atividades para todos eles. Você a partir de hoje vai adaptar as atividades para todos eles. Mas ele nunca se sentou com o meu aluno. A realidade do meu aluno de sexto ano é diferente da realidade do aluno de sexto ano da XXXX Não adianta, adaptar com o professor que nunca viu o meu aluno. A XXX sempre fala, trouxeram a atividade? E outra coisa ali, tem aluno, agora que eu estou no sexto ano, eles são muito diferentes. Estão na mesma sala, mas eles são totalmente diferentes. Para um auxiliar só eu, os dois, né? Um é totalmente AVD, e outro totalmente pedagógico. A2: Isso, a gente sabe que não é nossa função planejar, o que seria bom que fosse como o segundo professor, mas hoje não é. Então não temos muito o que fazer quanto a isso, é	A fala reforça a importância da atuação como segundo professor, que por estar mais alinhado ao cotidiano do estudante reconhece suas limitações e potencialidades. Desta forma realizaria um trabalho pedagógico muito mais intencional e adaptado a realidade apresentada. A fala evidencia a consciência dos limites do papel desempenhado pelas auxiliares,
--	--	--

	a função do professor. A gente só faz a intervenção na hora. Sobre as adaptações é muito questionado nos cursos, nas formações e dito que é o professor que faz. Então eles falam isso aí. Infelizmente é isso aí. A1: A gente não se vê, nossos lanches são horários diferentes, não tem aula atividade, é difícil de trocar. Acho que tem gente aqui que ta se conhecendo hoje (em tom de risos). Mas sempre que dá a gente fala para o outro como era e o que fez. A3: Então, pra mim são os assuntos, conteúdos, tudo é diferente, né? Estou com o XXX no 8º ano. E eu não tinha habilidade assim fácil de entender aquele conteúdo para passar para o meu aluno, então, eu passei muita dificuldade nessa parte, sabe? Eu mal entendia aquele conteúdo, porque são conteúdos. O professor achava que só explicar lá, ele entenderia também, eu nem tinha livro do professor. A ajuda que tive foi com os outros alunos, o que me ajudou	especialmente em relação ao planejamento. A participante reconhece que não têm autonomia nem respaldo institucional para planejar, sendo sua atuação restrita. A fala revela a dificuldade de comunicação entre os pares atuantes na mesma função e a falta de atividades colaborativas. O trecho em que se diz “tem gente aqui que está se conhecendo hoje” evidencia a dificuldade de trocas de conhecimento e informações. A fala evidencia as dificuldades enfrentadas pelas auxiliares em acompanhar os conteúdos escolares, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. A ausência de material didático adequado, como o livro do professor aumenta esse desafio, visto que a partir do 6º ano as disciplinas se tornam específicas.
--	---	--

	muito naquele primeiro ano foi a parceria que eu tive com os alunos, os alunos eu conquistei. Os alunos me ajudaram com isso. A5 - Nós não sabemos nem que dia da semana é! A6: No planejamento. Tipo assim, na questão de dúvida, sabe? Com o nosso aluno. Não é sempre que acontece, mas uma vez ou outra acontece. A2: Não é questão do professor, é questão de gestão. Por exemplo, eu sou muito metida besta. Eu pego,faço, porque eu já sei como vai chegar, não me importa eu adaptar, entendeu? Eu prefiro eu fazer do outro, mas não é minha função. A11: Eu me acho boa em conduzir as coisas com meu aluno. Assim é o meu trabalho só, não dar coisas de menos que ele não consiga fazer as coisas e nem coisas demais, que ele acabe ficando dependente. Ele tem que ter sucesso também, com as conquistas dele, saber	A fala apresentada pela participante demonstra a desorganização e falta de comunicação enfrentada pelos profissionais dessa instituição. A fala destaca a ausência de adaptações adequadas, evidenciando desafios no planejamento e na prática inclusiva. A fala revela a percepção da participante sobre a falta de apoio da gestão escolar, destacando sua iniciativa pessoal em adaptar atividades, mesmo sabendo que isso não é sua responsabilidade.
--	---	--

	até onde é o limite do meu aluno e o que ele dá conta e o que ele vai avançando. Não dar nem mais, nem menos, nem mais nem menos. A liberdade que ele possa se sentir bem sozinho, fazer coisas sozinho, é a autonomia. A5 - Eu digo isso porque um professor do 8 ano me disse que o aluno não sabia ler e eu dizia que ele sabe ler, se ele não leu foi de preguiça, porque ele sabe ler. Cheguei lá e falei: lê pra mim, aí o professor “ah, ele sabe”. Eu conheço mais que os professores do fundamental 2.	A fala sugere que a auxiliar reconhece as fragilidades e potencialidades dos estudantes com mais afinco, visto que passa mais tempo com eles do que professores de disciplinas específicas.
--	--	--

2 Assistencialismo	A5: “Num lugar é cuidador, num lugar é monitor, aqui é auxiliar, num lugar é segundo professor.” A3: “A gente tem que ter paciência, tem que gostar do que faz, né? E o dinheiro é bom, é, mas acima de tudo tem que gostar.” A11: “Só que a gente vai muito com jeito. Assim, vai pegando o amor pelas crianças.” A11: “Eu tive vários alunos. Eu sempre digo assim... você vai se aperfeiçoando e querendo bem, querendo trabalhar com essas crianças.” A3: E já não é um serviço muito fácil, é trabalhar muito com a mente, né? Mas, assim, quando tu gosta, tu sempre dá uma inspirada, né? E é isso, assim, eu acho, assim, que é maravilhoso. Eu aprendi, eu aprendi muito, muito, muito, muito. Aprendi com todo mundo. Eu aprendi com os profissionais. Eu aprendi com as crianças, né?. Eu aprendi, eu aprendi com os erros. E eu aprendi tantos assuntos.	A diversidade de nomenclaturas mostra como o papel do auxiliar é muitas vezes entendido apenas como “quem acompanha” ou “quem cuida”. A fala sugere que apenas gostar da profissão e ter paciência são suficientes para exercer a profissão, sem ter ligação com a aprendizagem. A participante coloca o “jeito” e o “amor” como pontos principais para exercer seu trabalho, sem mencionar nada referente ao pedagógico. O contexto utilizado para “aperfeiçoando” e “querendo bem” se refere ao afetivo e não ao pedagógico. A fala expressa o envolvimento emocional e crescimento profissional que a auxiliar tem no dia a dia com os estudantes.
---------------------------	--	--

	A6: Se a gente vê que a criança precisa e a gente não sabe como é, a gente vai atrás, estudo o que é, é por amor também. A6: Mas a gente pegou um amor tão grande um pelo outro que eu até levei ele pra casa nas férias, uma tarde, a gente foi para a praia. E hoje a gente se vê todo dia, vou ficar tão orgulhosa quando ele se formar. A gente tem muito amor por ele. A2: Eu sou boa em sentir meu estudante e fazer coisas para que ele fique bem, volte a ficar relaxado. Eu saio da sala com ele, brinco, converso, vejo o que ele está sentindo. E todo ano é diferente, conheço ele e vejo como vai ser. A2: Então, mas isso é importante, porque, assim,	A fala evidencia a necessidade de busca de novos conhecimentos para lidar com a situação de falta de informação da criança atendida, porém a motivação declarada é principalmente a ligação afetiva e não pedagógica. A fala reflete uma relação marcada pelo afeto entre a profissional e o aluno, revelando uma dimensão afetiva que, embora importante, aproxima-se de uma lógica assistencialista. Essa postura, de manter a relação entre auxiliar e estudante fora do ambiente escolar, ainda que movida por amor e dedicação, reforça a ideia de que o trabalho com alunos com deficiência está moldado em relações pessoais e afetivas, em vez de utilizar de práticas educacionais intencionais respaldadas por políticas de inclusão. A fala levantada pela participante da pesquisa revela uma perspectiva, que embora apresente compromisso e assistência, pode contribuir para a naturalização da precarização do trabalho sem incluir questões relacionadas ao pedagógico.
--	--	---

	se não tivesse amor, se tivesse nojo? Porque é verdade. Não pode ter nojo, tem que ter amor e tem que gostar do que faz. Porque se não, não fica, maltrata o aluno. Hoje eu limpo, baba, eu faço o que for pra fazer. Não troco a minha profissão. A11: Eu acho, assim, que seria bom, já que você está fazendo sobre isso (<i>falando da pesquisa</i>), a gente ser chamada certo, de auxiliar. Porque, às vezes é assim, é você que cuida, de fulano de tal. Não, eu não cuido, não. Sou auxiliar. A6: A gente consegue ter um olhar de todos e ao mesmo tempo individual, ver dificuldades mostrar pro professor, ajudar a criança também, dependendo que aluno eu to acompanhando. A5: Eu tenho muita facilidade em entender a criança, ver o que ela precisa, eu tenho paciência, tento entender seus sentimentos. Eu consigo lidar com elas, sabe? Tenho um bom	O rótulo utilizado para denominar sua profissão descaracteriza a função empregada as auxiliares de educador, reduzindo apenas para uma função assistencialista. O desejo por um nome correto demonstra a necessidade de valorização dentro da própria unidade escolar. A fala destaca a sensibilidade da participante em identificar dificuldades nos alunos.
--	--	---

	manejo quando ela não tá calma, por exemplo. A2: Isso, a gente vai conhecendo e tentando formas diferentes, porque cada criança é diferente. Às vezes uma coisa funciona, às vezes não. A11: Isso, pra gente não errar nas estratégias. Porque a gente precisa ser humano, mas as vezes ser mais firme, e essa é minha dificuldade também, como ser mais firme.	
3 Segregação	A2: "Aí ele (o aluno) ficou sem fazer nada. A11: "Então, por isso que nesse ponto, a gente vê que muitas vezes não é inclusão, é exclusão." A2: É segregação. Coloca tudo lá, qualquer atividade. E eu vi que ele (<i>o aluno</i>) não ficou nem se sentindo bem, nem se sentiu bem fazendo uma prova que para ele, na verdade, a dificuldade dele é a leitura.	A participante fala sobre a falta de adaptação nas atividades para alunos com deficiência. A participante critica a forma como a inclusão acontece, sugerindo que, na prática, o que ocorre é uma segregação. Ao relatar que o estudante foi submetido a uma prova inadequada, fica evidente o descaso quanto às adaptações e intenções pedagógicas aplicadas a esse estudante. A utilização da palavra

	A6: Passei o ano todinho andando pelo colégio, mas eu andava com a criança pois não sabia o que fazer. Ele estava no sexto ano. A11: “Aí, você tem que estar, assim, meio que contornando aquela situação para o aluno não ficar fazendo nada. Porque, se o aluno fica sem fazer nada, ele fica só assim, e aí? Porque eles querem se sentir úteis, fazer atividades como os outros. Porque eles querem se sentir úteis. Eu tenho um aluno hoje, que ficou sem fazer nada enquanto os outros estavam fazendo prova, só recebeu um papel e ele falou, “eu não quero, eu quero fazer mesmo”. A6 - E outra coisa também que eu percebo, assim, por mais que o aluno, tipo, ele, tipo, é autista, dependendo do grau dele, tem alunos que eles conseguem acompanhar. E, assim, a questão de adaptação para eles não tem,	“segregação” demonstra que mesmo o estudante com deficiência esteja no mesmo espaço não é suficiente para garantir sua real participação nas aulas. Nesta fala é possível identificar o despreparo de toda a equipe pedagógica que não oferece suporte para a auxiliar e o estudante atendido, tendo como alternativa tirá-lo de dentro de sala de aula sem oferecer o mínimo de intenção pedagógica. Mais uma fala que demonstra a negligência pedagógica enfrentada pelos estudantes com deficiência, que em momentos dedicados ao aprendizado são marginalizados e “esquecidos” do processo de aprendizado. A fala destaca a ausência de adaptações adequadas para alunos autistas, evidenciando desafios no planejamento e na prática
--	--	---

	nenhuma prova, nada, nada, nada. E eu vejo que, tipo, às vezes tem muito texto, às vezes tem muito... Tipo assim, é muito texto e, tipo, tem alunos que são autistas, que tem muitos problemas, né? Tipo, tem um transtorno. E ele não acompanha, tipo, uma sala toda, eu estou ali para ajudar, às vezes, dependendo da crise e tudo mais. Eu acho que deveria, tipo, reduzir, para esses alunos ou então adaptar, tipo, de uma forma ou outra, adaptar também. Porque, tipo, se ele está acompanhando, um aluno, né, um aluno que acompanha toda a sala, eu acho isso que por algum motivo fica muito pesado para ele, tipo, a questão de dúvida. Tipo, teve um aluno que ele acompanha normal, que ele faz todas as provas, e os professoras dão qualquer coisa e diz que é adaptado, aí o aluno fica sem fazer nada. Mas chega um momento que ele fica em crise, assim, fica nervoso, fica, sabe? São dois, na verdade. Então, eu acho que deveria, né, ter uma adaptação para aqueles que já são mais avançados e conseguem acompanhar a turma.	inclusiva.
--	--	------------

	Mas, mesmo assim, não acompanhou toda a turma. Tivesse um tipo de adaptação para eles. Porque eles, né, tem um transtorno, tem uma dificuldade, tem, né, algo ali que não tem que acompanhar a sala toda, assim. Certo? Também tem, sabe? Tipo assim, eu acho que deveria, de acordo com a necessidade de adaptar, ah, uns precisam de menos, mas outros precisam de mais. Mas que adaptasse as atividades para todos. Dependendo da atividade deles, ah, esse aqui não precisa de muita adaptação. A gente vai adaptar pouco (<i>A gente = auxiliar</i>), mas aquele ali precisa mais. Mais ou menos nesse sentido.	
4 Instrumentos de trabalho	A11: "Eu tenho muita dificuldade em fazer relatório. [...] Se viesse um projeto que eu sei que existe, fazer aquele relatório pronto para a gente só assinar, ia facilitar para a gente escrever." A5: "Porque é uma coisa que a gente fala todo dia, toda semana. É quase a mesma fala. Não muda muita coisa. Porque daí	A participante fala da dificuldade que tem em elaborar relatórios dos alunos, sugerindo que um formato pronto e padronizado ajudaria essa elaboração. A participante relata que a escrita diária sobre o estudante se torna repetitiva e sem um norte, desta forma causando

	você coloca lá o relatório.” A11: “Tipo, hoje eu faltei, a pessoa não sabe. Olha a observação. Não tem aquele diário que a gente deixa aqui. Aqui é diário pessoal, o diário da gente mesmo.” A5: “Às vezes passam de um ano pro outro e aí o professor recebe, que ele não sabe ler, mas nesse processo já aconteceu uma alfabetização, por exemplo. E aí não tem uma anotação, não tem um registro.” A11: Sim. Porque toda a vez que a gente vai fazer um relatório de novo, tenho medo de falar o que não deve. Eu tenho muita dificuldade em fazer relatório. A5: Tinha tudo ali. O aluno tem isso, isso, isso, isso. Ele necessita disso, disso, disso. Tava tudo ali. Às vezes passam de um ano pro outro e aí o professor recebe, que ele não sabe ler, mas nesse processo já aconteceu uma	desmotivação na sua elaboração. Ela também sugere um formato objetivo e padrão, para otimizar tempo. Os registros feitos até o momento não seguem um padrão e nem são disponibilizados para outros profissionais. Acaba sendo um registro pessoal e sem funcionalidade. A auxiliar critica a falta de registros formais, alegando que ao passar de um ano para o outro as informações sobre o estudante estão desatualizadas e não há um local onde buscar registros atuais. Aqui a auxiliar demonstra a insegurança e dificuldade na escrita de relatórios. A fala complementa a dificuldade na escrita de relatório e busca otimizar o tempo de trabalho visto que os profissionais não têm momentos dedicados à escrita. A fala revela a falta que um registro formal e coerente faz durante a transição de um ano a
--	---	---

	alfabetização, por exemplo. E aí não tem uma anotação, não tem um registro. Quanto tempo que ele levou pra fazer isso, se já dá pra cobrar isso ou não, isso num registro ficaria claro, né? A1: Isso, talvez um guia prático de como escrever um relatório e registros ou que tenha modelos já prontos. A2: A gente sempre escreve a mesma coisa, todos os dias, não sei se o que eu to escrevendo serve e pra que serve. Esse caderno fica comigo. Precisava ser algo fácil, com aquilo que precisa, ser algo prático. A6: Então, sem saber se você tem essa possibilidade, mas se fosse algo que viesse com um direcionamento pronto, conforme o que precisa. A6: Algo padrão e que tivesse só observações, para coisas que foram atípicas naquele dia. Por exemplo, hoje tem prova de matemática e o aluno ficou muito nervoso, precisei sair da sala e a prova não foi feita..	outro, principalmente quando há mudança de professores. Nessa fala a profissional discorre sobre a ideia de um guia que colabore na escrita de registros, tornando assim a escrita mais segura e assertiva. A fala expressa a dificuldade das auxiliares com registros escritos, devido à repetição constante e à falta de clareza sobre sua utilidade. A fala evidencia que se houver um guia com um direcionamento sobre a escrita facilitaria esse processo e o tornaria mais assertivo. A repetição e falta de clareza da escrita e uso de relatórios são evidenciados nesta fala, demonstrando a falta de funcionalidade na atual forma de registros.
--	--	---

	Registrar o que fez a diferença, porque meio que todo dia é uma coisa muito igual também. A6 - Sim, as que são diferentes. Porque todo dia a gente escreve: O aluno estava agitado, o aluno estava agitado, hoje o aluno estava agitado. Voz ao fundo: Se o aluno é agitado, já é do perfil dele. . A6 - Se tornando muito repetido. Porque toda semana ele tá agitado, aí sim marcaria caso ele estivesse tranquilo. Ah, resolveu hoje atividade de matemática, se saiu bem... Bom, tem alguma coisa que se destaca bastante. A4 - A gente tem evidência, mas isso vocês precisam escrever sim, porque assim, é a demanda dele, se ele é agitado. Porém cuidar com	Novamente a fala demonstra a repetição de informações descritas no relatório diário elaborado pelas auxiliares, que atualmente não demonstram um entendimento sobre sua importância e necessidade. A voz ao fundo confirma a afirmação da colega sobre a repetição de informações e sugere que esse dado seja descrito no perfil do estudante, fazendo anotações apenas do que for relevante e um diferencial naquele dia. A fala concorda com as situações anteriormente abordadas pelos colegas. A fala concorda com as situações anteriormente abordadas pelos colegas, aqui frisando o cuidado para não estabelecer rótulos sob o estudante.
--	---	--

	o rótulo que ele é bem agitado. A6 - As vezes tá tão repetitivo que eu tô me sentindo escrevendo numa forma assim, ó,(sinal de qualquer jeito) aí como eu escrevo? A8 - Eu penso assim. Na minha opinião o relatório se faz lá na educação infantil, porque as crianças ainda tem... mas no ensino fundamental 1 e 2, eles tem notas, né? E essa avaliação vem do professor. A6 - Tem os cadernos deles, então eu acho que esse esse negócio de ficar escrevendo...E se acontecer alguma coisa? Aí a gente avisa as pessoas. Porque qual é a funcionalidade? Eu tenho caderno ali, que desde quando eu entrei ninguém viu, fica lá parado, agora vamos jogar fora? Acho desnecessário, e quando a supervisão quer ver, pega o caderno, as avaliações.	A repetição na escrita, nessa fala, traz a ideia de que desleixo, visto que a escrita se repete dia a dia e a função real do relatório não está sendo clara entre os profissionais. Aqui é possível verificar a falta de conhecimento quanto a importância real de um relatório no ensino fundamental, passando a responsabilidade de acompanhamento e desenvolvimento à forma quantitativa das avaliações formais. Na fala fica evidente a falta de conhecimento e utilidade dos registros diários dos alunos atendidos, tanto da auxiliar quanto do restante da equipe escolar. Na fala a auxiliar justifica a forma com que elabora os
--	--	---

	A11 - Então, eu fiz o registro conforme pedem, mas aí no meu caso é diferente. Eles são não verbais, são três, o XXX eu trabalho com portfólio e registro foto, o XXX e a XXX também, o que difere das meninas. Os deles acompanham a sala, mas os meus não fazem a atividade, aí eu faço registros de fotos, porque como eu vou provar que ele fez ou não fez? A6 - Ah, e outra coisa, se eles pedirem para tirar fotos, no meu celular eu não tiro foto de criança. A4 - A gente tem que usar o nosso celular, a gente não tem direito a computador, acesso a computador, a gente não tem acesso a nada. Vozes concordando A6 - Hoje a gente só tem ali o aluno e o professor. Ponto.	registros, que é através de portfólio com registros fotográficos. Porém o destaque maior é para “os meus não fazem as atividades”, o que mostra a falta de intencionalidade pedagógica com os estudantes. Aqui fica evidenciado a precariedade e desvalorização do trabalho dos auxiliares de professores que não recebem material necessário para a elaboração de registros (por exemplo notebook que os professores recebem da rede municipal) . Nesse momento a desvalorização e precariedade novamente são evidenciados, visto que na fala a auxiliar relata que seus “instrumentos” de trabalho são restritos ao professor e ao aluno entendido. As três falas, do A2, A6 e A5 demonstram a
--	---	--

	A2 - Seria bom algo que fosse bem útil, assim ó. Vamos supor, a gente tem uma coisa que áh, eu pudesse, tipo, trocou o aluno ano que vem, eu pudesse pegar e ver como ele tava, a ficha do aluno tal, ele é assim assim assim. Características, algo relacionado ao aluno, mas só assinalado, para que eu tenha uma noção e saiba como eu posso começar a trabalhar com ele. A6 - Isso! Algo pronto, pra gente só assinar, ia facilitar, porque a gente nem tem hora atividade. Que venha tudo prontinho, a gente assina lá, deixa tudo prontinho, escreve o que importa. Eles vão entender com mais facilidade o que a gente fez, porque toda semana é quase a mesma fala, não muda muito, aí eles nem vão querer ler. A5 - Até assim, por exemplo: Hoje eu faltei, aí vem outra pessoa no meu lugar, a pessoa não sabe, porque se for um diário pessoal, um caderno, vai pra casa com o auxiliar, já do aluno, um padrão, que	necessidade da implementação de uma fonte de registro única e padrão, que seja objetiva e traga referências prontas sobre acontecimentos diários, sendo feito o registro escrito apenas de situações pontuais e relevantes naquele dia. A participante expressa a preferência pelos já elaborados, indicando que a ausência de tempo específico para realizar esses registros deixa claro a questão de registros repetitivos. A participante destaca a importância de um registro padronizado que fique na escola, para que qualquer profissional consiga acompanhar o que foi feito com a criança, mesmo em caso de ausência da auxiliar responsável. Isso facilitaria a continuidade do trabalho e a comunicação entre os profissionais
--	---	--

	ficasse pela criança, que ficou aquele dia faz a anotação daquele dia, assim é legal né. A11 - Eu faço isso porque é uma coisa minha pessoal, ninguém me ensinou a ser assim ou me cobram, eu só sei que a gente tem que ter o caderno, seja lá do jeito que for. Agora eu faço assim, eu faço assado. Não tem um padrão, mas como eu vou falar que meu aluno fez e o que eu tô trabalhando com ele. Esse é o meu jeito de registro, eu faço portfólio, mas que horas? Em casa, no meu computador, com que recurso? Com o meu. Então a escola não fornece. A6 - Eu achei legal. Na minha opinião podia ser assim, a gente vai pegar ali, o registro por trimestre, por trimestre, e tu vai fazer um relatório do trimestre de como o aluno foi, naquele trimestre.	A fala revela que seu modo de registrar as atividades é pessoal e sem orientação ou padronização. Assim como faltam recursos e horários para os registros. Na fala a auxiliar descreve a falta de encaminhamentos necessários para a escrita de um registro, tornando-o sem utilidade no cotidiano, apenas como uma forma de garantir que seu trabalho vem sendo feito. Outra fala que destaca a precariedade e desvalorização da profissão é a necessidade do profissional realizar a elaboração dos registros fora do horário de trabalho e com seus equipamentos pessoais. A participante sugere que os registros sejam organizados por trimestre, com a produção de um relatório no final de cada período. Para ela, essa forma seria mais prática e fácil. Nestas falas também fica registrado a sugestão de
--	---	--

	A6 - Não, não! Tira isso de diário. A6 - Mas eu digo, para que diário (continuou falando que não é útil) A11 - Seria bom, tipo um caderno, que tivesse o perfil do aluno e depois identificar o aluno e suas particularidades. A11 - Trimestral que é o que eles cobram. A4 - Seria legal também o perfil da síndrome que o aluno tem também, pra gente saber o que ele tem e saber lidar. Porque eu peguei um aluno com síndrome de Burnout e eu nem conhecia, nem sabia que existia essa síndrome. Se eu pegar eu vou ter que estudar. Se tiver lá, já ajuda. Perfil do aluno, perfil	não realização de registros diários, o que descaracteriza o acampamento do desenvolvimento pedagógico do estudante. Nesta fala a participante sugere que o registro seja feito em um documento parecido com um caderno e que nele haja informações sobre as particularidades do estudante para melhorar o seu desenvolvimento como profissional. Nessa fala a participante se refere ao relatório completo que é entregue ao final de cada trimestre, diferente dos registros diários realizados em cadernos pessoais dos auxiliares. Nesta fala a participante sugere que nesse documento esteja descrito os pareceres sobre o estudante atendido para que eles tenham maior domínio sobre. Assim como apresentação de dicas de didáticas utilizadas com o estudante.
--	---	--

	da síndrome, dicas de como trabalhar com ele. A11 - E ter coisas assim: Usa abafador. sim sim, não não. Tem facilidade em matemática, sim sim, não não... Se é assim sim, se é assim não. A4 - Podia ter o resumo da síndrome, o perfil do aluno e dicas, colada nesse caderno, ou seja lá o que for. Isso ia ser muito bom, isso ia ser legal, útil. A1 - Aí não seria tão padrão, cada um teria o seu, bem específico. A4 - De três em três meses é uma boa, mas escrever todo dia não né. Ah, hoje teve prova de matemática, hoje teve ... Aí respondo assim: Hoje o aluno não quis fazer a prova, pois não estava bem. A4 - Esse do perfil eu acho muito bom, porque eu falo por mim, eu peguei o trem andando, e assim , o que eu fazer, como eu vou lidar, aí eu olho o caderno. Ai tem lá, hoje ele não veio, hoje ele caiu, hoje isso... Isso não me ajuda como auxiliar, não me diz nada sobre o aluno. Ou	Nestas três próximas falas os participantes sugerem questões práticas e objetivas sobre as características do estudante, para que os próximos professores e auxiliares possam dar continuidade ao trabalho. A fala sugere que os registros sejam realizados trimestralmente. A fala “todo dia não dá” sugere desmotivação e pouca intencionalidade no que está sendo escrito atualmente. A participante aponta que os registros atuais não fornecem informações úteis para o trabalho cotidiano, especialmente para quem chega depois. As informações apresentadas atualmente não são suficientes para o trabalho com o estudante atendido.
--	--	--

	tem lá, ele é TEA, aí eu coloco na internet e tem milhões de coisas, mas o que eu faço com aquele aluno? A6 - Esses dias eu fui limpar o armário e encontrei lá uns cadernos velhos que tinha a informação de como era o aluno e como você tinha que trabalhar. Aí eu até falei, oh, se vocês quiserem um modelo, porque isso ajuda com muitos alunos que tem aqui, tá. Aí eu tenho isso, posso até pegar lá. Tem tudo, preciso disso, disso e disso. Aí temos tudo do aluno, até ele se formar. A5 - Ai quem vai ficar já sabe que o aluno tem isso isso e necessita disso disso disso. A6 - Nessa pasta tinha o perfil do aluno e a auxiliar que ia ficar com ele, lembra, XXXX?, era assim que a gente trabalhava. Era só relatório trimestral e anotação se caso tivesse algo a mais, muito assim, pra você registrar. Agora assim, escrever “eu acho	Uma participante revela que há um tempo havia uma outra maneira de realizar os registros, mas que atualmente foi esquecida. Ela sugere que o modelo antigo era mais eficaz e se dispõe a oferecer o modelo para os outros profissionais que utilizam. Outra fala que relata a importância de registros intencionais e bem realizados para auxiliar o desempenho do estudante e do profissional na sua atuação Nesta fala a participante sugere não compreender a diferença entre relatório com pareceres (realizado apenas por profissionais habilitados) e registros diários de acompanhamento, conforme observado na fala “eu acho que o aluno tem [...] Não vou me comprometer”. A participante sugere que se levar a ideia de um
--	--	--

	que meu aluno tem a síndrome disso, isso não, eu não vou me comprometer”. A5 - Se for conversado com a Dona XXXX, mostrar esses papéis e ideias, eu tenho certeza que ela vai abraçar essa ideia, gente. Ela vai gostar. Vozes: Precisa ver se o AEE vai passar as informações. A6 - Aí é assim, eu acho que tem que cuidar com foto, se o aluno tiver fazendo a atividade eu até posso tirar foto da mão, mas sem mostrar o rosto. Mas tirar foto de aluno é crime, gente! Se a gente expõe foto de criança, ou vai que a gente perde o celular, as fotos estão ali. A4 - Se eu preciso eu tiro a foto, mando pro AEE e apago, não deixo no meu celular.	novo formato de registros a direção da instituição, há uma grande possibilidade de ser aceito. Aqui a fala indica que para obter mais informações sobre os estudantes atendidos é necessário que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) forneça.
5 Fragilidade na Formação e Reconhecimento Profissional	A11: "Aí, eu cheguei ali e pensei... Eu não vou aguentar.	A participante compartilha as dificuldades e a resistência inicial ao trabalho com alunos com

	A11: Existe, porque a gente escuta muito isso, eu não estudei para isso. E, também não estudei para isso. Mas, eu estou dentro. Eu fui me aperfeiçoando. Eu fui buscando aquilo que... Como o professor vai. Como todo mundo, quando começa na profissão, vai buscando aquilo.	deficiência. A participante aponta que, embora não tenha sido treinada para a função, ela buscou aprender e se aperfeiçoar por conta própria para superar os desafios encontrados na profissão.
	A11: "O primeiro erro que a gente vê ali é que já não tem um nome correto para esse profissional.	A fala destaca a confusão e a falta de clareza sobre a função do auxiliar. Essa falta de definição impactam o papel do profissional dentro da escola.
	A11: E, depois, eu fiz um concurso pra prefeitura. E fui pra trabalhar na educação infantil, lá no Aventureiro (<i>Aventureiro é o nome de um bairro daqui</i>). Aí, lá no Aventureiro, eu trabalhei uns seis anos. E, foi a partir dali, quando começou esse negócio de auxiliar... De auxiliar alunos, antes dessa época não tinha, isso era fato. Aí, a coordenadora... Uma professora de sala falou assim, Tem esse negócio agora de... Auxiliar tem inclusão, você não	A participante relata sua trajetória na educação infantil e como teve seu primeiro contato com a função de auxiliar de inclusão. Ela revela que, inicialmente, não conhecia essa função e recusou a proposta por receio da mudança. Sua fala evidencia como a função de auxiliar foi sendo incorporada de forma recente e, muitas vezes, sem preparação ou clareza sobre o papel a ser desempenhado.

	quer? Não né, nem sei pra que serve isso aí. Aí, um dia, eu tive uma reunião com a pessoa lá da secretaria (<i>da Educação</i>). Eu acho que era... ah, não lembro o nome dela. Era a coordenadora lá. Aí, ela me chamou lá. Aí, ela falou, eu tenho um aluno pra você. Aí, eu falei que não, que eu não queria. Sabe, a gente sempre tem aquele medo da troca, né? A6 - Eu acho, nesse ponto, que precisava de computadores para as auxiliares e para os alunos, porque sem é bem precário, porque, tipo assim, se eu preciso de uma atividade eu preciso pegar o meu celular e mostrar pro aluno. Voz ao fundo: Exatamente. A11: Aí, tá. Aí, ela falou, eu tenho um aluno que precisa muito. E, eu falava que não gostava. Eu que não ia mentir. Foi meu primeiro aluno. Eu nunca vou esquecer (<i>risos</i>). Aluno especial. Aluno com deficiência. Aí, eu vim ali pra Sementinha (<i>nome de</i>	A participante destaca a falta de recursos tecnológicos na escola, especialmente computadores para auxiliares e alunos. Ela aponta que a ausência desses equipamentos dificulta o trabalho pedagógico e a necessidade de utilizar equipamentos pessoais. Desta forma é possível evidenciar a desvalorização da profissão visto que os professores recebem equipamentos como notebook da rede municipal. A fala reflete a forma que a auxiliar iniciou no ensino fundamental como auxiliar de educador com foco na educação especial. Comenta suas dificuldades e principalmente pela falta de conhecimento e auxílio nessa transição.
--	--	---

	<i>um CEI</i>). Eu cheguei ali e pensei... Eu não vou aguentar. E... só que a gente vai muito com jeito. Assim, vai pegando o amor pelas crianças. No jeito de ver. E, na época, não era assim... Eu fiquei muito chocada pelo fato de eu chegar ali. E, ver que as pessoas tinham medo do aluno. Que as pessoas não chegavam perto do aluno. Tinha uma professora que estava grávida. Ela falou, eu não chego perto dele. Eu falei, por que você não chega perto dele? Foi uma coisa... Era uma coisa, assim, muito estranha. E, você foi indo para aquilo. E, você pensou... Gente, eu acho que eu tenho que fazer alguma coisa. Para as pessoas... As crianças, assim, serem aceitas. Porque, viviam onde? Em casa, escondidos. Deve ser. Era assim. E, que demorou muito. E, ainda tem isso. Eu vou dizer que não mudou. Mudou bastante. A11: É, então. Na minha imaginação era ficar lá no CEI. Aí, o que que acontece? Aí, depois... Aí, quando o menino veio para o ensino fundamental, eu... Aqui, falaram... Meu Deus do Céu, e agora? A mãe queria que eu viesse também para a escola, mas só um pouquinho, sabe? E,	
--	--	--

	aí, o diretor, ele falou... Não, ela é auxiliar aqui, não tem como. A mãe foi ao Ministério Público. E, isso, foi um processo. E ela conseguiu que eu viesse um pouco para cá (escola). Aí, eu cheguei aqui. Também foi uma coisa, assim... Quando eu cheguei, me apresentei. O diretor disse “mas ninguém me disse nada”. Aí, eu falei... mas me mandaram. Aí... Ele conversou com todos, veio o pessoal da secretaria e disse: não, é isso mesmo, que ela vai auxiliar esse aluno, porque a mãe pediu. Tem todo um documento, tem todo um trâmite. Aí eu fiquei. E, tanto que o aluno se formou aqui. Fiquei com ele todo o ensino fundamental E, hoje, é técnico de TI. A4: Não buscou e não busca. Mesmo tendo um aluno especial na sala de aula, ele é o responsável. Então, pro auxiliar ele joga a responsabilidade. A gente não estudou para isso. Eu não estudei para a inclusão. A Ivonete também não. A Glória também não. A gente não estudou para a inclusão. Porém, hoje a gente estuda para a inclusão. A5: Não tem nome. Num lugar é cuidador, num lugar é monitor, aqui é auxiliar,	A fala mostra que os educadores foram contratados sem a formação necessária para lidar com a inclusão de alunos com deficiência. Isso causou dificuldades e a transferência de responsabilidades. Porém, com o tempo, eles buscaram aprender mais para melhorar a inclusão na escola.
--	--	--

	num lugar é segundo professor. A11: Então, o primeiro erro que a gente vê ali é que já não tem um nome correto para esse profissional. E aí a função do que é descrito, pelo menos o que estava no nosso edital era a recriação para a educação infantil e questões AVD para o ensino fundamental. Só. Não diz nada além disso. É esse tal dos AVDs. Quando eu comecei também era só AVDs. AVDs. Não, mas... A5: Esse nome que eles deram agora é porque eles querem pagar menos. A11: Exatamente. No caso, quem foi colocado nessa função, eles vão ganhar menos que a gente. E daí... <i>(falando do último concurso)</i> A5: O plano é a gente que já está nessa profissão é passar para o segundo professor, mas isso é uma conversa de sindicato, de gente que está lá dentro, a gente não sabe... A gente acha que é piada porque essa é a nomenclatura de quem está entrando. Agora já mudou.	Nesta fala é possível verificar a falta de amparo de políticas e documentos que trazem uma definição clara quanto ao nome e a função do auxiliar de educador. A fala novamente aponta um erro no processo de contratação e definição das funções desse profissional, destacando que o nome do cargo não estava claro e não refletia adequadamente as responsabilidades. Nestas falas a desvalorização da função é clara, sugerindo que houve mudança na nomenclatura do cargo para que houvesse um investimento menor de salário. A fala sugere que há uma possibilidade de mudança de nomenclatura e função, passando então para segundo professor, que tem como responsabilidade organizar os planejamentos para o estudante atendido.
--	--	--

	A2: E nem sempre quando a gente faz, ah, muito obrigada por o que você fez, é você não deve fazer, não é tua função e fica lá, entendeu? Então, são duas linguagens que não se cruzam. Uma é os que se adaptam e não conhecem o aluno, a outra adapta, conhece o aluno, mas não é tua função, você não pode fazer. Entendeu? A2: Assim, ó a gente, busca, busca só pela gente e pela criança, mas por parte da prefeitura, por parte da Secretaria da Educação, é a mesma coisa saber ou não, entendeu? Sabendo ou não a gente trabalha igual, ganha igual (vozes concordando), não tem estímulo, não tem plano de carreira, e eu vejo que é coisa do município, se bem que pelo que vejo, você aqui ou você no Paraná é a mesma coisa. Voz ao fundo: É que você tendo ou não tendo formação, é você, é a mesma coisa. A2: Pensando na gente sim, acho que a maioria aqui estuda alguma coisa. Mas é algo pessoal.	A fala destaca a desvalorização vinda não apenas da secretaria da educação, que é a responsável pela contratação, mas também de colegas profissionais da instituição trabalhada. A participante reflete sobre a falta de valorização do profissional, que diferente de outros não tem plano de carreira, nem formações adequadas. Todo conhecimento buscado por conta. As falas seguintes sugerem que se o auxiliar realizar formações extras ou não, sua valorização, ou falta dela, será a mesma. A busca por conhecimento se faz por
--	--	--

	A5: A gente nunca sabe com que vamos ficar durante o ano, teve um ano que eu tive medo, porque eu não sabia como aquela criança era, não sabia lidar, aí fui aos poucos, com medo e tal, mas aprendi, Hoje se for para eu ficar com ele, tá tudo bem. Mas no começo foi meio assustador. Ele desafiava mesmo. Eu sem experiência. Nenhuma, nenhuma, não tinha visão de nada. A3: Verdade seja dita, eu não sabia os conteúdos, era meu primeiro ano, ainda com os grandes, fiz o magistério na pandemia, ainda todo enrolado, cai aqui, pega essas menino tudo grande ali, com aquele conteúdo Jesus tem misericórdia. Eu chegava em casa estudava aquele assunto em casa para eu tentar explicar um pouquinho para a criança, e a parceria da turma, que ajudava muito. A9: Eu tenho aluno que não acompanha quando a fala é da professora, aí eu tenho que passar tudo	motivação própria. A fala relata como, no início, teve medo e insegurança ao lidar com uma criança desafiadora, especialmente por não ter experiência. Com o tempo, aprendeu a lidar com a situação, superou o medo e hoje se sente mais preparada e tranquila se tiver que cuidar dessa criança novamente. A fala da participante mostra as dificuldades que enfrentou no início de sua atuação como auxiliar de educador, especialmente por ter se formado durante a pandemia. Ela demonstra esforço para aprender por conta própria e buscar formas de ajudar as crianças, mesmo com pouca experiência. A fala evidencia a necessidade do auxiliar de educador também dominar o assunto, visto que nesse caso é na linguagem dele que o estudante compreende o assunto. A fala da participante
--	--	--

	para ele, e pra passar eu preciso aprender. A5: Eu não entendia muito bem o que era ser auxiliar, só fui chamado. Tipo assim, eu sempre tive uma paixão muito grande pela educação, trabalhava com outras coisas, aí quando me chamaram eu tive muita dificuldade, fui trabalhar com um autista, e assim, a gente tem que conhecer o mundo deles para a gente saber como é né, aí eu fui na internet pesquisar, então uma das maiores dificuldades que eu tive foi não ter uma formação inicial. Mas a prática mesmo é muito diferente do que a gente estuda, nas escritas dos livros. É tudo diferente, eu trabalho com dois autista e é totalmente diferente, então pra mim, a maior dificuldade foi formação. A4- E quando a gente tem que digitar relatório a gente acaba levando pra casa, porque aqui a gente faz tudo a mão. E aqui nem tem lugar para fazer isso.	revela que sua entrada na área da educação aconteceu de forma inesperada, a fala reforça a importância da formação inicial para que o profissional se sinta mais preparado. Novamente a fala referente a precarização do trabalho está descrita quando relatado a falta de equipamentos e tempo destinado à elaboração de relatórios.
--	--	---

	A10: Eu tenho dificuldade de não saber quem é o aluno. É só receber, você não tem tempo de se preparar, nem psicologicamente, nem estudar, nem de ter acesso ao laudo para me preparar para receber, saber quem é o aluno, nem ele saber quem você é, só receber ali, sem nenhuma conversa ou apresentação antes. Quando é de outra auxiliar é a gente que vai atrás para saber quem ele é. Eu não gosto quando isso não acontece. A2: Eu tenho alunos no matutino e no vespertino e eles são totalmente diferentes, de manhã são bem mais calmos, já a tarde! Então tenho que conhecer eles e não posso usar as mesmas estratégias, não adianta, são tratamentos diferentes. A11: Eu tenho dificuldade de adaptação, de me preparar para receber alguém. A5 - Só o fato assim, de a gente ver as coisas caminhando pra gente já é muito bom, porque até o ano passado nós éramos as auxiliares, e não	A fala revela a frustração da participante com a falta de preparação e comunicação prévia sobre os alunos, destacando a dificuldade de trabalhar sem informações essenciais.
--	--	---

	tínhamos direitos e eu sinto assim, uma diferença , a gente tem mais autonomia esse ano, né, eu sinto que temos mais autonomia para lidar com nosso aluno. Não sei se é só eu que percebo isso. A6 - Eu percebo, ano passado já tivemos uns cursos, tipo o de primeiros socorros, legal assim pra gente saber, na hora do desespero o que fazer, é legal você saber e ver o que acontece, o que dá para você fazer na escola. Mas gente, a gente lá na prática do curso, a gente olhava e pensava “como a gente vai fazer isso na escola, cara?”. A11 - Às vezes a capacitação é só pra dizer “Vocês tiveram uma capacitação sobre isso”, mas na realidade não sabemos nada. O simples fato de dizer foi dada . A4 - A guria mesmo, da capacitação disse: A prefeitura comprou esse curso e estamos passando para vocês. Com essas palavras.	
--	---	--

	A5 - Eu acho legal ter esse relatório e até o administrativo olhasse esse relatório, pra não ficar ali, sem ninguém ver.	
--	---	--

6 Iniciação na profissão	A3: Bom dia a todos, né? Eu sempre tive o sonho, desde nova, de estudar depois de fazer magistério. Mas não foi possível, porque veio caminhos ao contrário, casei, tive filhos e tudo, né? Depois que eu fiquei viúva eu retornei a estudar e me formei. Eu sempre admirei os professores. Desde quando eu estudava, eu admirava, assim, sabe? <i>(falando com carinho)</i> Tinha uma admiração. Mas eu não sabia como que fazia, como é que era para chegar ali, né? A11: Eu acho que eu vim de paraquedas. É porque eu... Eu sempre morava no interior, né? Aí, quando meus filhos começaram a ir pra faculdade, a gente se mudou pra cá. Aí, eu cheguei aqui, eu pensei, enfim, eu vou trabalhar. Aí, eu trabalhei numa época, eu trabalhei no SESI. Eu trabalhei cinco anos A6: Eu era da educação infantil, quando me jogaram pelo colégio, eu chorei, eu não queria. Bem, foi, só peguei a vaga porque eu estava passando fome. Eu não tinha 1 real no bolso e eu tinha que sustentar meu	A fala da participante revela uma trajetória marcada por desafios pessoais e pelo adiamento de sonhos profissionais, como o de seguir na área da educação para se casar, ter filhos... A participante também revela sua admiração pelos profissionais da educação. A fala sugere que a auxiliar de educador seguiu a profissão por ter a intenção de atuar nesse trabalho, sua história mostra que veio do interior e acabou seguindo a profissão por conseguir vagas na área, inicialmente em outras instituições de ensino e posteriormente na rede municipal. Nesta fala é considerável que a escolha para a atuação aconteceu por necessidade, já que o momento vivido não era de escolhas. A fala “eu vou aguentar” sugere que não havia preparo nem conhecimento sobre a educação especial, permanecendo no trabalho
---------------------------------	---	---

	filho, certo? Eu vou ter que aguentar.	apenas por ser necessário.
--	---	-----------------------------------

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA SEI Nº 0022406515 - SED.GAB/SED.DPE/SED.AED

Em 13 de agosto de 2024.

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de _____, representada pela Diretora Executiva de Políticas Educacionais _____, está de acordo com a condução do Projeto de Pesquisa "A Formação do Auxiliar de Educador no Ensino Fundamental: desafios da profissão", a ser realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de _____, pela pesquisadora Débora Regina Gallo, sob orientação da Prof. Dra. Karen Ribeiros, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A pesquisa tem como objetivo: compreender o trabalho do auxiliar de educador e seus desafios em classes regulares do Ensino Fundamental.

A pesquisadora declara que cumprirá o que determina a Resolução nº 466/2012 (CNS) e complementares.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de _____ poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito, ou oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que seja mantido o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO AUXILIAR DE EDUCADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios da profissão

Pesquisador: DEBORA REGINA GALLO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82913924.3.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2399761.pdf	02/10/2024 18:44:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CORRIGIDO_DeboraPROJETO_PESQUISACOMITE_ETICA.pdf	02/10/2024 18:43:55	DEBORA REGINA GALLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/10/2024 18:40:58	DEBORA REGINA GALLO	Aceito
Outros	Validacao_recurso.pdf	20/08/2024 19:18:03	DEBORA REGINA GALLO	Aceito
Outros	Perfil_dos_participantes.pdf	20/08/2024 19:17:19	DEBORA REGINA GALLO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_Debora_Gallo.pdf	20/08/2024 19:14:50	DEBORA REGINA GALLO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Debora_Gallo_assinado.pdf	20/08/2024 19:08:59	DEBORA REGINA GALLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 21 de Outubro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO DO AUXILIAR DE EDUCADOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios da profissão**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Débora Regina Gallo, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), orientada pela Professora Doutora Karen Ribeiro. A pesquisa abordará a temática sobre os desafios dos auxiliares de educador atuantes na Educação Especial do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

O objetivo dessa pesquisa é compreender o trabalho do auxiliar de educador e seus desafios, em classes regulares, do Ensino Fundamental e com isso elaborar um recurso educacional aberto que auxilie em sua atuação com os estudantes atendidos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa, não serão coletadas informações que possam identificar os participantes da pesquisa, como nome e endereço ou qualquer informação que possa identificá-lo (a) em total sigilo.

Sua participação será em três etapas: a) preenchimento de um questionário em Formulário *Google*; b) participação em um ou dois encontros presenciais, denominados grupos focais e c) preenchimento de um questionário em Formulário *Google* para validação do recurso educacional aberto a ser elaborado com base nos dados coletados nas etapas anteriores.

O primeiro questionário será enviado do e-mail institucional da pesquisadora para o e-mail da/o participante, mantendo o sigilo dos dados, e sem coleta de nome, dados pessoais e *e-mail*, ou seja, de maneira anônima. Apenas a pesquisadora terá acesso às respostas completas, não sendo compartilhadas com terceiros. Concluída a coleta de dados, a pesquisadora realizará o *download* (baixará os arquivos dos questionários

preenchidos) para um dispositivo eletrônico local (HD externo) de uso exclusivo da pesquisadora, responsável pelo armazenamento de tais informações, apagando todo e qualquer registro em plataformas virtuais conforme Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS).

O grupo focal será realizado em dois momentos presenciais, com duração média de 50 minutos cada um, em local e data a combinar. Nesses encontros haverá gravação de áudio no *smartphone* da pesquisadora, que posteriormente será transcrita com o único fim de não perder informações importantes nas falas e em seguida será feito *download* para dispositivo local da pesquisadora (HD externo).

O questionário de validação do recurso educacional aberto receberá os mesmos cuidados éticos do primeiro.

Os riscos decorrentes da sua participação são baixos, podendo ser cansaço, aborrecimento, constrangimento e alteração de visão de mundo ao responder o questionário e/ou participar do grupo focal. Quanto ao risco de vazamentos de dados, todas as informações obtidas através da pesquisa em análise ficarão sob responsabilidade de sigilo da pesquisadora, em razão ao compromisso de confidencialidade das informações das/os participantes, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei Federal n. 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS no 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS no 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013. Desta forma, os dados serão analisados e compilados de forma totalmente anônima. Além disso, cada participante receberá um código identificatório como AE, iniciais de auxiliar de educador, seguido do número de um a quantidade de participantes (por exemplo: AE1, AE2, AE3, etc.) para manter a confidencialidade e considerar a participação preservando sua identidade.

Para minimizar riscos decorrentes da participação, os participantes poderão se recusar a responder questões que os deixem incomodados e lhe tragam alguma insegurança, podendo se retirar do momento da pesquisa, ou em caso de constrangimento para responder perante aos outros participantes, solicitar um momento para resposta somente à pesquisadora. Porém, em caso de aceite, estará contribuindo

para a elaboração de um recurso educacional aberto do qual auxiliará no trabalho e entendimento dos auxiliares de educador.

Você poderá se recusar a responder qualquer questão que lhe ofereça desconforto, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal, e se caso se sinta, de alguma forma prejudicado(a), poderá solicitar indenização à pesquisadora responsável.

Para a participação dessa pesquisa, não haverá nenhuma despesa por parte do participante e caso o contrário aconteça, o participante poderá solicitar ressarcimento dos valores. A participação na pesquisa acontecerá de maneira voluntária. Caso haja necessidade, a pesquisadora está disponível para esclarecer possíveis dúvidas referente aos procedimentos adotados, assim como o acesso livre a informações sobre o estudo, durante e após as coletas de dados. Os dados e materiais provenientes do questionário e grupo focal serão destinados apenas para a elaboração dessa pesquisa e para as publicações dos resultados da pesquisa, preservando a identidade dos participantes.

Quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento pela pesquisadora Débora Regina Gallo, telefone XXXXXXXXX, e-mail debora.gallo.uepg@gmail.com e ainda pela entidade responsável – COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco da Reitoria, Sala 22, Campus UEPG, CEP: 84030-900, Ponta Grossa PR, telefone (42) 3220-3282, e-mail: propespsecretaria@uepg.br. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira das 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.

Caso haja concordância em participar da pesquisa, as páginas anteriores serão rubricadas por mim e peço que faça o mesmo. Peço ainda que assine este documento, que foi elaborado em duas vias, uma sob responsabilidade da pesquisadora e outra do participante que lhe será entregue no ato da assinatura. Como este documento excede uma folha, as páginas anteriores deverão ser rubricadas por todos (participante e pesquisador).

Nome/Assinatura

Pesquisadora responsável

_____, ____ de _____ de _____