

Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?

Mariana Moraes Lopes¹ 

Enicéia Gonçalves Mendes¹ 

RESUMO

O estudo é um recorte da dissertação publicada pela autora, que teve como objetivo geral descrever e analisar o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar em diferentes contextos municipais, envolvendo cinco municípios, três do estado da Bahia e dois do estado de São Paulo. Participaram do estudo 30 profissionais de apoio à inclusão escolar, por meio de grupos focais. O objetivo deste artigo foi analisar duas categorias: aspectos administrativos e funções exercidas por esses profissionais de apoio à inclusão escolar no contexto escolar. Apesar das lacunas na literatura, o referencial teórico utilizado foi suficiente para o embasamento da pesquisa. Os resultados evidenciaram: precariedade no perfil e na atuação dos profissionais, serviço de apoio adotado indiscriminadamente, péssimas condições de trabalho, desvio de função, profissional sem perfil adequado, precarização e privatização dos suportes de inclusão escolar. Além de apontar que os profissionais de apoio à inclusão escolar são, em algumas situações, os únicos profissionais, quando deveriam ser parte de uma rede de apoio, aponta-se a importância desse profissional para uma parcela de alunos do público-alvo da educação especial. Porém, há a necessidade de: definição de diretrizes, melhora das condições de trabalho, definição das atribuições do cargo formação continuada e supervisão.

PALAVRAS-CHAVE

inclusão escolar; profissional de apoio; rede de apoio.

¹Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

SCHOOL INCLUSION SUPPORT PROFESSIONALS: WHO ARE AND WHAT ARE THESE NEW ACTORS IN THE EDUCATIONAL SCENARIO?

ABSTRACT

The study is a part of the dissertation published by the author, whose general objective was to describe and analyze the profile and performance of school inclusion support professionals in different municipal contexts, involving five municipalities, three in the state of Bahia and two in the state of São Paulo. Thirty school inclusion support professionals participated in the study, through focus groups. The objective of this article was to analyze administrative aspects and functions performed by these school inclusion support professionals in the school context. Despite gaps in the literature, the theoretical framework used was sufficient to support the research. The results showed: precariousness in the profile and performance of professionals, support service adopted indiscriminately, bad working conditions, function deviation, professional without an adequate profile, precariousness, and privatization of support for school inclusion. In addition to pointing out that school inclusion support professionals are, in some situations, the only professionals, when they should be part of a support network, the importance of this professional is pointed out for a portion of students from the special education target audience. However, there is a need for: definition of guidelines, improvement of working conditions, definition of job attributions, continuing education, and supervision.

KEYWORD

school inclusion; support professional; support network.

PROFESIONALES DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR: ¿QUIÉNES SON Y CUÁLES SON ESTOS NUEVOS ACTORES EN EL ESCENARIO EDUCATIVO?

RESUMEN

El estudio es parte de la disertación publicada por el autor, cuyo objetivo general fue describir y analizar el perfil y el desempeño de los profesionales de apoyo a la inclusión escolar en diferentes contextos municipales, involucrando cinco municipios, tres en el estado de Bahía y dos en el estado de Sao Paulo. Treinta profesionales de apoyo a la inclusión escolar participaron del estudio, a través de grupos focales. El objetivo de este artículo fue analizar los aspectos administrativos y las funciones que desempeñan estos profesionales de apoyo a la inclusión escolar en el contexto escolar. A pesar de las lagunas en la literatura, el marco teórico utilizado fue suficiente para apoyar la investigación. Los resultados mostraron: precariedad en el perfil y desempeño de los profesionales; servicio de apoyo adoptado indiscriminadamente, malas condiciones de traba-

jo; desviación de función; profesional sin perfil adecuado, precariedad y privatización de los apoyos a la inclusión escolar. Además de señalar que los profesionales de apoyo a la inclusión escolar son, en algunas situaciones, los únicos profesionales, cuando deberían formar parte de una red de apoyo, se señala la importancia de este profesional para una parte de los estudiantes del público objetivo de educación especial. Sin embargo, se necesita: definición de lineamientos, mejora de las condiciones de trabajo, definición de atribuciones laborales, educación continua y supervisión.

PALABRAS-CLAVE

inclusión escolar; profesional de apoyo; red de apoyo.

INTRODUÇÃO

Em decorrência da política de inclusão escolar adotada com mais ênfase no país a partir de 2008, o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) escolarizados em contextos de classe comum de escolas regulares decuplicou, passando de 110.536, em 2002, para 1.090.805, em 2019 (Brasil, 2019). Consequentemente, a ampliação do acesso desses estudantes às escolas impulsionou a demanda por apoios que permitissem melhor acolher e lidar com a diversidade desse alunado. O foco do presente estudo é um novo personagem que emergiu nesse cenário: trata-se dos profissionais que, não sendo professores, vêm sendo contratados para fornecer suporte aos estudantes PAEE nas escolas comuns.

Cabe destacar que, até o ano de 2008, o único suporte profissional à inclusão escolar previsto nos documentos oficiais era o do “professor especializado”. A Resolução CNE/CBE n.º 02/2001, “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, 2001), conforme apresentado no seu Artigo 8º, previa profissional para prestar um serviço de apoio pedagógico especializado nas classes comuns para exercer função docente com exigência de formação em licenciatura em educação especial ou complementação de estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da educação especial (*ibidem*).

A partir de 2008, os documentos oficiais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva passaram a preconizar, com maior ênfase, a necessidade de prover atendimento educacional especializado (AEE), por meio das salas de recursos multifuncionais (SRM), cujo profissional responsável seria o professor especializado com formação em educação especial (Martins, 2011). Assim sendo, os professores especializados começaram a ser alocados nas SRM com o objetivo de trabalhar em uma perspectiva de articulação com os professores do ensino comum (Matos e Mendes, 2014).

Em 2008, no documento da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI — Brasil, 2008), apareceu, pela primeira vez, a referência a um novo profissional, sem formação docente, denominado como “cuidador” ou “monitor” e, a partir daí, ficam mais presentes as referências a esse tipo de profissional nos documentos oficiais.

O Quadro 1 descreve os documentos que trazem alguma regulamentação sobre esses profissionais de apoio a partir da PNEE-EI de 2008 (Brasil, 2008), com nomenclatura e ano de publicação.

Quadro 1 – Documentos oficiais e nomenclaturas existentes relacionadas ao profissional de apoio na política de inclusão escolar.

ANO	Documento	Nomenclatura
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)	Cuidador ou monitor
2009	Resolução n.º 04/2009 — MEC/CNE (Brasil, 2009)	Outros profissionais da educação que atuam como apoio
2010	Nota técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 (Brasil, 2010)	Profissionais de apoio
2012	Lei n.º 12.764 — Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012)	Acompanhante especializado
2014	Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil 2014)	Acompanhante especializado
2015	Lei n.º 13.146. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com deficiência) (Brasil, 2015)	Profissionais de apoio escolar

Fonte: Elaboração das autoras. MEC: Ministério da Educação; CNE: Conselho Nacional de Educação; SEESP: Secretaria de Educação Especial.

A PNEE-EI de 2008 atribui ao cuidador a responsabilidade pelo suporte às “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.” (Brasil, 2008, p. 17). A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), por sua vez, manteve o perfil do profissional da política de 2008, contemplando-o como serviço de apoio, porém não denominando sua função.

Em 2010, a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) publicou a Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 (Brasil, 2010) sobre o profissional de apoio para alunos PAEE matriculados na escola comum da rede pública de ensino. A nota descrevia o papel desses profissionais, justificava sua presença e mantinha a função de suporte aos cuidados básicos, porém sem definir o seu perfil, de quem seria a responsabilidade por demandar esse apoio e de garantir as condições administrativas de trabalho do profissional. A nota técnica previa ainda que, se necessário, o apoio poderia ser individualizado, a depender da necessidade do aluno.

No caso dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA), a Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012) previu o apoio do “acompanhante especializado” para esse público. O Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil, 2014), que regulamentou essa lei, reforçou o perfil dos cuidados básicos, acrescentando a responsabilidade pelo suporte às atividades de comunicação e interação social, quando isso fosse requerido em função das características dos estudantes. Vale ressaltar que, embora se assemelhem

em algumas funções, acredita-se que o “acompanhante especializado” não é o mesmo profissional em foco (profissional de apoio à inclusão escolar — PAIE). Porém, nesta e nas demais leis citadas, os textos são vagos, sem descrição nem diretrizes para atuação e identificação do perfil, a exemplo do termo “especializado”, que remete a uma formação específica, porém não se sabe qual e em que nível, possibilitando diferentes interpretações.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI — Brasil, 2015) previu a disposição obrigatória de “profissionais de apoio escolar”, mantendo sua função de suporte em atividades de cuidados básicos, ressaltando que esses profissionais deveriam atuar em todas as atividades escolares que fossem necessárias, sem exercer atividades de profissionais legalmente estabelecidos.

Concluindo a análise do panorama legal, os documentos oficiais indicam que há dispositivos que tornam obrigatória a presença de PAIE no contexto escolar quando as características dos estudantes demandarem suportes em atividades de locomoção, higiene, alimentação e, no caso de estudantes com autismo, se também houver necessidade de apoio na comunicação e interação social. Entretanto, a regulamentação dessa função ainda é vaga no sentido de definir quem deve ser esse profissional, como será contratado, com quais condições de trabalho e desempenhando quais funções. Tal cenário abre possibilidade para múltiplas interpretações, além de equívocos e falta de padronização do serviço de apoio (Martins, 2011; Leal, 2014; Almeida, Siems-Marcondes e Bôer, 2014).

Martins (2011), ao realizar um balanço de produções nacionais sobre esse tema, apontou que há uma carência de trabalhos acadêmicos sobre a atuação desses sujeitos na escola, assim como de definição nas políticas sobre essa função que vem sendo popular nas redes de ensino e isso representa uma estratégia de baixo custo na tentativa de garantir a PNEE-EI (Brasil, 2008). Almeida, Siems-Marcondes e Bôer (2014) descrevem que a maioria dos trabalhos encontrados sobre os cuidadores estava relacionada à saúde e ao serviço social e pouco se sabia sobre o assunto no campo da educação. Zerbato (2014), ao analisar os novos papéis de profissionais que emergiram em decorrência das políticas de inclusão escolar, destacou a necessidade de maior clareza na definição do papel de cada um, a fim de evitar o “jogo de empurra” em relação às responsabilidades desafiadoras no contexto escolar. A autora ainda alertou para o fato de que a função do profissional de apoio deveria ser a de auxiliar nas atividades da vida diária, sendo excluída a função de apoio pedagógico.

Cabe destacar que, embora a presença desses profissionais nas escolas seja recente no contexto brasileiro, em outros países com experiências mais antigas nas políticas de inclusão escolar já é reconhecida a necessidade desse tipo de suporte aos estudantes. Na França, por exemplo, eles são referidos como “auxiliares de vida escolar” (Gardou, 2009) e, nos Estados Unidos, como “paraprofissionais” (*paraprofessionals*) (Giangreco, 2010).

No Brasil, devido à falta de regulamentação, os termos adotados têm sido variados, tais como “cuidador escolar”, “profissional de apoio”, “agente de inclusão”, “auxiliar de vida escolar”, “estagiário de inclusão”, “profissional de apoio pedagógico”, “auxiliar de ensino”, “acompanhante”, entre outros (Martins, 2011; Almeida, Siems-Marcondes e Bôer, 2014; Leal, 2014; Salheb, 2017). No presente estudo,

em observância ao disposto na LBI (Brasil, 2015), propõe-se o uso padronizado do termo “profissional de apoio à inclusão escolar”.

Enfim, considerando-se o ingresso cada vez mais frequente desses novos atores na escola, muitas vezes à força de judicialização de demandas dos pais, as indefinições dos dispositivos legais que regem essa função e a escassez de conhecimento sobre o assunto, o presente estudo teve como objetivo geral descrever e analisar quem são e o que fazem os PAIE.

MÉTODO

A fim de ter uma amostra mais ampla do universo do estudo, optou-se por um estudo de multicasos que, segundo Triviños (1987), é uma variação do estudo de caso que pode estudar duas ou mais organizações ou sujeitos sem, necessariamente, ter a natureza comparativa. A pesquisa envolveu cinco municípios, três do estado da Bahia e dois do estado de São Paulo que foram selecionados segundo critérios de conveniência. Foi utilizada a técnica do grupo focal que, segundo Gomes (2005), deve ser composto de um grupo de pessoas formado a partir de um critério estabelecido pelo mediador, com seis a dez pessoas que possuem experiências e conhecimentos em comum para a discussão de um determinado tema. Além disso, a autora afirma que é uma técnica que ultrapassa os limites das discussões, aflora diversas dimensões e visões de cada tema abordado, facilitando a interação entre os participantes. Antes de ser iniciado, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética (CAEE 59714016.30000.5504) e a coleta de dados foi realizada no fim de 2016 e início de 2017.

Nomes fictícios foram adotados para cada cidade a fim de preservar o anonimato. Inicialmente, os contatos foram feitos com as Secretarias de Educação de cada município, em seguida, foram coletados documentos oficiais municipais que discorressem sobre a função, regulamentação e seleção desses profissionais. Os PAIE em atuação nesses municípios, indicados pelas secretarias, foram contatados e aqueles que consentiram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao fim do estudo, conforme compromisso acordado previamente, foram feitas devolutivas acerca dos resultados e conclusões do estudo aos municípios investigados.

O Quadro 2 apresenta os municípios e as respectivas siglas de referência dos PAIE participantes. Os 30 PAIE atuavam em escolas de educação infantil, ensino fundamental I e II, sendo de cinco a sete profissionais por município. Do total, 27 eram do sexo feminino e três do sexo masculino, o que mostra que a função é predominantemente assumida por mulheres. O tempo de atuação como PAIE variou de três meses a seis anos, mostrando que essa função é relativamente recente nas escolas.

As experiências anteriores de trabalho dos PAIE foram: chaveira, vendedora, operadora de *telemarketing*, auxiliar em oficina mecânica, motorista de ônibus, operador de caixa, funcionária de supermercado, ajudante de salão de beleza, auxiliar de limpeza, auxiliar administrativo, babá e auxiliar escolar. Quanto ao nível de escolaridade, havia participantes com ensino médio incompleto e completo, estagiários (Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia), graduados em Pedagogia e Psicologia e pós-graduados em Psicopedagogia.

Quadro 2 – Municípios investigados e caracterização dos profissionais de apoio à inclusão escolar participantes do estudo.

MUNICÍPIOS		PARTICIPANTES
Baianos	Flores	F1; F2; F3; F4; F5; F6
	Sexto Elemento	S1; S2; S3; S4; S5; S6
	Lince	L1; L2; L3; L4; L5
Paulistas	Santa Clara	SC1; SC2; SC3; SC4; SC5; SC6; SC7
	Chico Lopes	C1; C2; C3; C4; C5; C6

Fonte: Elaboração das autoras.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram:

1. ficha de caracterização dos participantes; e
2. roteiro para entrevista de grupo focal, composto por 11 questões norteadoras.

Foi realizado um grupo focal por cidade, que ocorreu em escolas polos municipais, totalizando cinco grupos focais organizados por município. Cada participante teve o seu momento de fala e os grupos foram filmados e gravados, tendo duração de uma hora e meia. Para este artigo, foram selecionadas duas categorias gerais de análise que diziam respeito às questões administrativas e às relacionadas à função.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados foram selecionados para descrever e analisar algumas das questões administrativas e técnicas que se relacionam à função que os PAIE desempenhavam nas escolas.

QUESTÕES ADMINISTRATIVAS DA FUNÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

As questões administrativas analisadas dizem respeito ao processo de seleção e recrutamento, requisitos para contratação e condições de trabalho.

Processo de seleção e recrutamento dos profissionais de apoio à inclusão escolar

Dos municípios pesquisados, em apenas um deles (Lince), os profissionais passavam pelo setor da educação especial antes de iniciar o serviço. Nos demais, a seleção e a contratação eram gerenciadas por empresas terceirizadas responsáveis pela atribuição das funções para os profissionais e nenhuma delas realizava concurso ou edital para o recrutamento e a seleção. A ausência de um processo seletivo responsável e criterioso, com edital e instruções normativas a seguir, contribuiu para a desvalorização da função, além da possibilidade de contratar pessoas com perfil inadequado por não haver uma seleção que exija mínimas competências e caracte-

rísticas para a vaga. Martins (2011) aponta, em sua pesquisa, problemáticas dessa natureza, além da rotatividade gerada por essas fragilidades na contratação.

Em Lince, os PAIE passavam pelo setor de educação especial do município, tinham conversa individual com membros da equipe, recebiam uma ficha de encaminhamento que continha os dados gerais de atuação, como a escola, a turma e os alunos que iriam acompanhar. Nesse caso, existia uma orientação breve sobre o serviço, apesar de ser genérica e mínima. Porém, a partir dos dados analisados, foi possível identificar que somente informações no ato da contratação não são suficientes. Por isso a necessidade de um documento oficial municipal com descrição e orientações da atuação desses profissionais.

Em dois municípios (Sexto Elemento e Flores), os PAIE informaram só terem recebido a informação sobre o cargo e a função no momento de iniciar o serviço na escola. Relataram não ter contato inicial com o setor responsável pela educação especial do município, sendo assim, não receberam orientações do serviço e assumiram a função sem conhecimento das atividades que iriam exercer na escola. É uma preocupação apontada por autores da área a ausência de uma seleção e do contato inicial dos gestores com os profissionais, além da falta de diálogo e orientação da função na contratação, pois geram diferentes problemas no decorrer da atuação, como desvio de função, perfil inadequado para o trabalho, falta de interesse pelas atividades e afinidade com elas, terceirização do serviço pelo professor regente, entre outras questões consequentes da falta de orientação e instrução normativa do município (Martins, 2011; Lopes, 2018).

Nos outros dois municípios (Santa Clara e Chico Lopes), as funções foram atribuídas pela empresa no momento da seleção, de modo que os PAIE já assumiram a vaga com uma noção das atividades que iriam exercer. Em Santa Clara, após a contratação dos acompanhantes da vida escolar (AVE), os profissionais da empresa promoveram um curso de formação de 15 dias, antes de iniciar o serviço, com orientações e informações relacionadas à função que deveriam exercer. No caso dos estagiários, a empresa de estágio informou sobre a vaga e a função deles, porém as orientações mais detalhadas eram dadas no centro de acompanhamento de inclusão do município, já com o serviço em andamento. No caso de Chico Lopes, havia uma pessoa da empresa na Secretaria de Educação designada para selecionar e acompanhar o trabalho desses profissionais, a qual informou as funções no momento da seleção.

No conjunto dos resultados sobre seleção e contratação dos PAIE nos cinco municípios, foi possível perceber a insatisfação e o desafio enfrentado por aqueles que não receberam orientação inicial e que não sabiam qual função iriam exercer. Segundo eles, a falta de informação e de orientação possibilitam a contratação de pessoas cujas qualificações e expectativas não são condizentes com a função e isso pode afetar a qualidade da atuação e gerar insatisfação, o que culmina, muitas vezes, na desistência do cargo, no aumento da rotatividade, na dificuldade em prover formação para esse pessoal e em manter profissionais qualificados para essa função nas escolas.

Vale destacar que a existência de uma empresa responsável pelo trâmite de contratação não parece ser suficiente para acolher e orientar os PAIE. Faz-se necessário que a equipe responsável pela educação especial também se responsabilize

pelo acolhimento, pelo acompanhamento e pela supervisão dos profissionais. Essas são as fases mais importantes para garantir um trabalho de qualidade: orientação inicial, acompanhamento e supervisão. Giangrecco (2010), em seus estudos realizados nos Estados Unidos, aponta a importância e a necessidade da orientação inicial, assim como a supervisão e o acompanhamento desses profissionais, pois isso interfere diretamente na qualidade do serviço. O que apontou os dados deste estudo foi a precariedade na contratação refletindo no mal desempenho da função.

Requisitos para contratação

Na contratação de PAIE, também foram encontradas diferenças entre os municípios, conforme pode-se observar no Quadro 3. Constatou-se que os municípios denominavam de forma diferente os cargos de seus profissionais de apoio, embora nenhum adotasse o termo disposto na legislação vigente da LBI de “profissional de apoio escolar” (Brasil, 2015). O cargo de “auxiliar” foi o mais recorrente, seguida por “cuidador”. Em Flores, Sexto Elemento e Santa Clara, houve um reaproveitamento de função e os previamente existentes auxiliares das salas da educação infantil passaram a ser específicos para os alunos PAEE, mantendo inclusive a antiga nomenclatura. Em Lince e em Chico Lopes, havia sido criado o cargo com o nome de “cuidador”.

Quadro 3 – Denominação dos cargos e requisitos de escolaridade para o profissional de apoio à inclusão escolar.

CIDADES BAIANAS		
Municípios	Denominação dos cargos	Formação exigida
Flores	Auxiliares/estagiários	Estudantes de Pedagogia
Sexto Elemento	ADI	Ensino médio completo
Lince	Cuidador	Sem exigência de formação
CIDADES PAULISTAS		
Municípios	Denominação dos cargos	Formação exigida
Santa Clara	- AVE - Estagiários da inclusão	- AVE: ter cursado o ensino médio e ter no mínimo 21 anos. - Estagiários de Pedagogia
Chico Lopes	Cuidador	Ensino médio completo e curso de cuidador

Fonte: Elaboração das autoras. ADI: auxiliar de desenvolvimento infantil. AVE: auxiliar de vida escolar.

Em cada cidade e cada região, é atribuído um nome para esse profissional. Conforme apontam os estudos dos autores: Martins (2011) optou pelo termo “profissional de apoio”; Almeida, Siems-Marcondes e Bôer (2014) preferiram adotar o termo cuidadores; Duque (2008) e Leal (2014) usaram o termo “agente de inclusão”. Outros nomes foram identificados na prática das escolas, tais como “profissional de apoio pedagógico”, “auxiliar de ensino”, “estagiário de inclusão”, “mediador”, entre

outros. Na literatura estrangeira, Gardou (2009) apresenta a denominação utilizada na França como “auxiliares de vida escolar” e, nos Estados Unidos, Giangreco (2010) se refere ao termo “paraprofissional” (“*paraprofessional*”).

A formação exigida variou desde nenhum requisito de escolaridade (Lince), passando por exigência de formação em nível médio, a mais frequente, até ser estagiário/estudante de Pedagogia. Em Santa Clara, havia dois tipos de profissionais de apoio com cargos de “estagiário da inclusão” e de AVE, esse último requerendo que o profissional tivesse nível médio, fosse maior de 21 anos e tivesse uma formação fornecida por uma empresa privada.

Vale ressaltar que, no contexto das contratações, tem sido observado um crescente de contratações desses profissionais por vias judiciais, o que, segundo Serra (2017), além de não representar o melhor caminho, tem causado tensões entre escolas, famílias e judiciário, consideradas, pela autora, como consequência da indefinição na formação, na função, no piso salarial e nas formas de contratação, assim como o “jogo de empurra” da responsabilidade financeira. Os dados deste trabalho corroboram o que a autora aponta: a ausência de mínimos critérios na contratação e a desorganização e indefinição oficial de quem são esses profissionais e o que devem fazer estão prejudicando, cada vez mais, a identidade e a possível regulamentação desses novos atores do contexto escolar.

Nesse contexto de judicialização, as escolas têm condicionado as matrículas dos alunos PAEE à presença desses profissionais por custeio da família, embora a LBI (Brasil, 2015) trate como responsabilidade das instituições de ensino (Serra, 2017). Em casos de garantia judicial, conseqüentemente, têm se instalado uma prática chamada, por Giangreco (2010), de “*one to one*”. Uma realidade crescente das famílias em busca da justiça para garantir esse serviço, em sua maioria, com êxito, ocasiona esse atendimento “um a um”, com um profissional para um aluno, situação que indica a necessidade de avaliação criteriosa para esse encaminhamento. O atendimento individualizado torna-se necessário em casos de alunos com dependência na realização de atividades básicas, sob avaliação de profissionais da educação. Essa prática é criticada por autores nacionais e internacionais, podendo causar prejuízos para os alunos e ser considerada como discriminação, superproteção e dependência, prejudicando a autonomia, participação e interação com os outros (Gardou, 2009; Giangreco, 2010).

Condições de trabalho

Foram identificadas contratações por empresas terceirizadas (quatro cidades), sendo todas de emprego temporário (cinco cidades), alta rotatividade do profissional, baixos salários e sobrecarga de trabalho. Os PAIE relataram estar insatisfeitos em relação ao excesso de funções que lhes são atribuídas, assim como o desconhecimento da sua função, além das dificuldades encontradas no contexto da escola de desvalorização por parte dos outros profissionais e, além disso, pontuaram a necessidade e a importância de uma formação permanente para sua atuação. Xavier (2019) destaca, em sua pesquisa realizada com os PAIE do município de Recife, um importante aspecto a ser considerado quando se fala em condições de trabalho e que foi relatado nas falas dos profissionais participantes: “Existência

de uma desvalorização profissional da área educacional, revelando a forma como os sistemas de ensino compreendem a importância de cada função no contexto escolar, criando hierarquias entre as funções, gerando sentimento de indignação e desmotivação.” (Xavier, 2019, p. 127).

A mesma autora justifica como um dos fatores contribuintes dessas péssimas condições de trabalho as possíveis múltiplas interpretações das políticas atuais, com retrocessos e indefinições, assim como a pouca importância dada à educação e, conseqüentemente, à função dos PAIE (*ibidem*).

Enfim, em relação às condições de trabalho, percebe-se um cenário crítico que apresenta fragilidades, desencadeando impactos negativos para a atuação e identidade dos PAIE no contexto escolar que são, em parte, influenciadas pela falta de regulamentação da prática desse profissional na escola. Obviamente, a indefinição de um perfil para a função, os critérios incipientes no processo de seleção, a falta de formação e a terceirização desse serviço configuram uma situação de precariedade desse tipo de emprego, de desvalorização do profissional e trata-se de uma estratégia que, aparentemente, tem sido adotada para privatizar os serviços de apoio à inclusão escolar.

FUNÇÕES EXERCIDAS PELOS PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

O Quadro 4 apresenta as funções realizadas na prática pelos PAIE nos municípios baianos e paulistas.

Quadro 4 – Funções exercidas pelos profissionais de apoio à inclusão escolar nos municípios investigados.

FUNÇÕES EXERCIDAS	MUNICÍPIOS BAIANOS	MUNICÍPIOS PAULISTAS
Prestar cuidados básicos de higiene, alimentação e locomoção	Todas	
Auxiliar na atividade pedagógica	Flores, Sexto Elemento e Lince	Santa Clara (estagiários)
Auxiliar com comportamentos desafiadores	Sexto Elemento e Lince	Santa Clara (AVE)
Auxiliar o aluno nas atividades fora da sala de aula	-	Santa Clara e Chico Lopes
Planejar e ensinar	Flores, Sexto Elemento e Lince	-
Prestar cuidados básicos de saúde	-	Santa Clara

Fonte: Elaboração das autoras. AVE: auxiliar de vida escolar.

Prestar cuidados básicos de higiene, locomoção e alimentação

De acordo com os PAIE, as atividades referentes à higiene eram as de fornecer suporte no uso do banheiro e auxiliar na troca de fraldas de estudantes PAEE sem autonomia no desempenho dessas atividades. Em alguns casos, o PAIE apenas acompanhava o estudante da sala até a porta do banheiro. Nesses casos, seria

importante rever a necessidade desse profissional, visto que os alunos apresentavam autonomia no uso do banheiro, sendo que esse acompanhamento tolhia a independência do aluno e aumentava o estigma da diferença. Essa discussão remete ao pensamento de que ter deficiência demanda, necessariamente, o apoio do PAIE. Pode-se considerar que essa visão é pautada na concepção do modelo médico que insiste no assistencialismo, no déficit e na deficiência como tragédia pessoal (Piccolo e Mendes, 2012).

O suporte à locomoção foi exemplificado com atividades como levar o aluno de um lugar para outro com segurança e conforto e era mais direcionado para os alunos com mobilidade reduzida em decorrência de deficiência física. O auxílio na atividade de alimentação era fornecido tanto na hora do lanche quanto no almoço, para fornecer mamadeira ou comida a depender do nível e tipo de comprometimento do aluno.

Enfim, a função de “cuidados básicos” é a mais claramente definida na LBI para o PAIE. Porém, os participantes de Flores consideravam essa atuação como um desvio de função e questionavam a gestora de educação especial sobre apoiar essas atividades. Assim, cabe lembrar que, embora a legislação disponha que essa é a função do PAIE, ela não define quem deve assumir esse cargo e isso dá margem a diferentes interpretações.

No município de Sexto Elemento também houve essa situação, pois os PAIE questionaram se seria sua obrigação dar suporte aos cuidados básicos dos alunos. Porém, a diferença entre os dois municípios era a formação exigida, sendo que, em Sexto Elemento, não havia exigência de formação e estava descrito nos documentos que essa era uma atribuição do PAIE, mas, ainda assim, havia resistência por parte dos profissionais em relação a essa função e, em Flores, eram estagiários.

Foi identificado ainda que, quando a função de prestar cuidados básicos era atribuída aos estagiários que assumiam a função de PAIE, isso era motivo de insatisfação e vontade de desistência do estágio e do curso, pois deveriam ocupar o lugar de aprendizes das tarefas do professor. Caso isso acontecesse, esporadicamente, não haveria problema, mas transformar em função do estagiário causava a impressão de que essa atividade poderia virar rotina da sua profissão.

Nos dois municípios, os participantes demonstraram insatisfação em relação a essa atividade e se identificavam mais com as atribuições docentes, mesmo sem ter formação para isso, o que demonstrava uma falta de clareza dos profissionais sobre a função que deveriam exercer na escola.

Os PAIE de Sexto Elemento, no caso mulheres, também pontuaram dificuldades em prestar cuidados de higiene a adolescentes do sexo masculino, conforme relato: “*Eu tenho um cadeirante que tem 16 anos, eu levo ele no banheiro, eu tiro o pinto [sic] dele, ele já tem cabelo, ele já é um homem.*” (S2). Essa situação causava constrangimento tanto para o estudante quanto para a PAIE. Em alguns casos, os profissionais relataram que os estudantes deixavam de ir ao banheiro para não passar por esse tipo de constrangimento. Enfim, nesses casos, seria necessário o cuidado no encaminhamento do PAIE, respeitando as necessidades e o contexto dos alunos, atribuindo profissionais com perfil adequado para cada estudante a fim de evitar a criação de mais barreiras para a participação deles, além do constrangimento.

No que se refere à importância de se estabelecer a prática do PAIE com o foco em cada aluno, Oliveira e Gomes (2020, p. 417) apontam para essa atribuição “[...] garantindo a participação em todas as atividades escolares, suprimindo as suas necessidades básicas e funcionais, sem prejuízos, constrangimentos ou exposições.”. Ainda reforçam a relevância da relação profissional de apoio–aluno estar pautada no respeito ao ser humano, considerando seus saberes, ritmos, desejos e interesses (Oliveira e Gomes, 2020).

No município de Santa Clara, um dos PAIE criticou o fato de apenas ele poder assumir essa função de cuidados básicos com os alunos pelos quais era responsável e afirmou que, se precisasse faltar do trabalho, o aluno ficaria sem se alimentar, pois todos tinham medo de dar algo errado e ninguém tinha iniciativa de querer aprender a prestar esse auxílio. Houve relatos ainda de que, às vezes, quando o PAIE avisava que não iria poder comparecer ao trabalho, a família era avisada para que o aluno não fosse à escola.

Enfim, ao mesmo tempo em que a presença de um profissional especialmente contratado para prestar cuidados básicos ao estudante do PAEE pode ser um apoio importante, ele pode acabar desresponsabilizando a escola por prestar o auxílio de que o estudante necessita. Assim, é preciso investir no trabalho colaborativo e articulado entre os profissionais para partilhar a filosofia de inclusão escolar que pressupõe que é responsabilidade de todos responder às necessidades dos estudantes PAEE (Matos e Mendes, 2014).

Auxiliar na atividade pedagógica

A função “auxiliar na atividade pedagógica” foi citada nos municípios de Flores, Sexto Elemento, Lince e para os estagiários de Santa Clara, onde eles descreveram como “*qualquer intervenção nas atividades pedagógicas junto ao aluno*”, porém diferenciaram sua função de auxiliar nas atividades, da atividade “*planejar e ensinar*”. De acordo com as falas dos PAIE, o professor passava a atividade para os alunos e eles auxiliavam na execução, facilitando o acesso e a participação deles. Os PAIE pontuaram a importância desse suporte, pois os professores não tinham condições de fornecer o apoio mais individualizado necessário para que o aluno realizasse as atividades propostas nas quais apresentava dependência.

Em Flores, todos os participantes relataram exercer a função de “*auxiliar na atividade pedagógica*”. Um deles relatou fazer o trabalho de escriba, nos casos em que os alunos apresentavam comprometimento motor nos membros superiores e/ou dificuldades na escrita. Essa função consistia em copiar e transcrever as respostas dos alunos, o que facilitava a participação deles no processo de aprendizagem e acompanhamento da turma. Como relatou um PAIE de Flores: “*Eu sento e só escrevo para uma aluna mesmo, no meu caso ela tem que me dar as respostas e eu tenho que copiar, as coisas no quadro eu vou copiando e ela vai respondendo, porque ela não consegue.*” (F4).

Nessa situação, é possível avaliar a real demanda da aluna, pois existem outras possibilidades de suporte que podem ser mais adequadas e gerar mais benefícios como, por exemplo, o uso de recursos de tecnologia assistiva (TA) que favorecem a autonomia do aluno e, ao mesmo tempo, garantem a participação nas atividades (Bersch, 2008); porém, faz-se necessária uma avaliação e a construção do recurso.

Em Flores, outras atividades foram exemplificadas, como “*auxiliar nas atividades pedagógicas*” por meio da ajuda em atividades de pintura, caligrafia, preenchimento do caderno e da agenda. Em Sexto Elemento e Lince, os PAIE apresentaram função semelhante à descrita no município de Flores, acrescida de fornecer incentivo motivacional e supervisionar a realização das tarefas, acompanhando os alunos e sentando lado a lado, caso contrário, os participantes afirmaram que os alunos não realizariam as tarefas, conforme relatou S3:

Se eu não ficar próximo a ele, ele não consegue fazer atividade, eu acho que isso é muito importante, estar ali perto dele. A professora está colocando alguma coisa no quadro e eu falo, agora é sua vez de fazer, se não jogar duro para ele, ele não faz não, só quer ficar brincando e dispersar a sala toda. Se não estiver rente para dar limite não vai, a professora não consegue dar conta dele e dos outros.

Outros PAIE também relataram que a professora dava o comando para a turma e eles repetiam e ajudavam o aluno a fazer a tarefa. Alguns PAIE de Lince comentaram que consideravam esse suporte como um incentivo ao aluno, pois, quando eles não estavam presentes, os alunos não faziam a atividade. Entretanto, essa prática pode ser desnecessária se houver um planejamento para favorecer maior engajamento, tais como atender os interesses e estilos dos alunos e utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa com alunos apoiando alunos, especialmente a tutoria entre pares. Dentro dessa perspectiva, o planejamento educacional individualizado é indicado como uma forma de identificar peculiaridades e investir nas metas individualizadas (Tannus-Valadão, 2010), assim como o desenho universal da aprendizagem (DUA) pode ser utilizado como uma estratégia potencial para a turma, diversificando as formas de trabalho para que alcance maior número de alunos sem haver a necessidade de diferenciação ou acompanhamento individualizado em todos os momentos (Zerbato e Mendes, 2016).

Desataca-se ainda que um dos estagiários de Santa Clara citou com insatisfação o fato de que as atividades do estudante PAEE eram totalmente diferentes do restante da turma e citou um exemplo no qual a professora estava explicando o sistema solar para a turma e pediu ao estudante com deficiência que desenhasse uma casa. O estagiário, embora questionasse, teve de auxiliar o aluno a fazer essa atividade descontextualizada para não contradizer o professor. Enfim, tal situação ocorre com frequência devido à ausência desse planejamento prévio e mais adequado e, ao mesmo tempo, mostra que mesmo a presença de um estagiário em formação não, necessariamente, modifica a qualidade do ensino que estudantes PAEE estão recebendo na escola.

Assim, é preciso repensar a prática, buscar alternativas mais inclusivas e universais, a exemplo do planejamento baseado nos princípios do DUA, que valoriza diferentes formas de apresentar a instrução de favorecer o engajamento, assim como diversifica as formas do estudante de demonstrar o que foi aprendido (Zerbato e Mendes, 2016). Outra possibilidade promissora é o coensino ou ensino colaborativo, que envolve a parceria entre o professor especializado e o da classe comum, além da consultoria colaborativa, uma parceria entre profissionais especializados e professores do ensino comum (Mendes e Malheiro, 2012).

Auxiliar nos comportamentos desafiadores

Nas cidades Sexto Elemento, Lince e Santa Clara, foi identificada a função de “*auxiliar nas questões comportamentais*”, principalmente, nos casos dos alunos que apresentavam agressividade e agitação. Os PAIE relataram que, nesses casos, deveriam “*acalmar*”, “*retirar o aluno da sala*”, “*correr atrás do aluno*”, entre outras medidas, conforme a fala de S5:

Minha função é ficar correndo atrás do aluno para cima e para baixo. Eu passo a manhã mais é fazendo exercício, subindo e descendo escada, ele só quer saber de andar e no mais, às vezes, ele senta para desenhar e fica sossegado e é apaixonado por número, mas quando ele quer saber de caminhar, vou eu atrás.

Além desse relato, outro profissional citou que sua missão é fazer o estudante PAEE permanecer sentado e que passava mais tempo tentando sentar o aluno do que ajudando em outras questões. Vale pensar que existem outras estratégias iniciais para a realização das atividades que não seja sentar-se à mesa, podendo essa ser uma meta secundária. Para isso, é importante o planejamento educacional individualizado, construído com todos os profissionais envolvidos com o aluno, para definir as metas paralelas e curriculares de cada aluno (Tannus-Valadão, 2010).

Em Lince, essa atribuição foi mais frequente quando comparado com os outros municípios e as situações apresentadas foram semelhantes às de Sexto Elemento: retirar o aluno da sala e vagar pela escola para não atrapalhar os colegas em momento de comportamentos inadequados em sala, o que aparece na fala de L2: “*O que passavam para mim era para tirar a criança da sala o tempo todo.*”.

Em Santa Clara, ocorreu uma situação semelhante à de Lince, um PAIE (AVE) afirmou que a diretora da escola o mandava ficar dando voltas no pátio com a aluna, pois ninguém sabia lidar com ela. A estagiária também relatou dificuldades com a aluna, entrou na sala e a acomodou, pois considerou desumano o fato de ela estar precisando de ajuda e ninguém se importar. A PAIE afirmou ainda que, ao entrar na sala, a aluna ficava agitada por não ter ocupação, não ter atividade e, enquanto todo mundo se ocupava, ela ficava excluída.

A retirada do aluno da sala, em algumas situações, pode ser necessária devido às suas necessidades, a questões sensoriais ou comportamentais, no caso dos que têm autismo e precisam de um espaço com menos estímulos e movimentos fora da sala. Porém, a saída da sala não pode ser aleatória, deverão ser ponderados os momentos adequados, a frequência e o bem-estar do aluno. A retirada de sala sem nenhum tipo de direcionamento após a ação, sem um trabalho direcionado para ampliar os comportamentos de engajamento na tarefa e minimizar comportamentos desafiadores pode não ser eficaz. Pelo contrário, pode intensificar o comportamento de esquiva do aluno da sala de aula e isso, ao invés de facilitar, pode servir mais para excluir e tornar a situação cômoda para a escola. Enfim, os PAIE agiam por intuição ou a partir do que o professor orientava, mas, em geral, não tinham supervisão sistemática de suas atividades. Vale destacar que o aluno tem direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem na escola, sendo assim, não se pode tirar o direito ao tempo vivenciado nas situações de aprendizagem — devido a

isso, a retirada de sala deverá ser exclusivamente em benefício do aluno e de suas necessidades (Brasil, 2015).

Cabe destacar que essas práticas, invariavelmente, visavam diminuir momentaneamente o comportamento desafiador e eram paliativas. Logo, não produziam resultados no longo prazo, sendo apenas ações de resolução de problemas imediatos. Tal resultado se justifica pelo perfil dos profissionais que não tinham formação suficiente, porém eram responsáveis por mediar situações complexas sem nenhuma orientação especializada, o que poderia agravar o problema.

Nesses casos, seria necessário analisar o comportamento desafiador e, em seguida, tentar aplicar práticas preventivas e intervenções com o objetivo de diminuir e evitar a recorrência dos acontecimentos e não apenas “amenizar” situações ocorridas. Vale ressaltar ainda que, muitas vezes, os comportamentos inadequados poderiam estar relacionados à ausência de um currículo adequado, o que tornava o dia a dia desinteressante e causador de agitação e dificuldade em lidar com algumas situações em sala, assim como questões relacionadas à educação doméstica, limites, entre outras questões não consideradas, consequência de transtornos e deficiências. Sendo assim, devendo ter outro tipo de providência, muitas vezes, o acompanhamento do PAIE se faz desnecessário, como alguns relataram no grupo focal.

Enfim, embora nem todos os estudantes PAEE manifestem comportamentos desafiadores, alguns vão apresentar necessidades complexas nesse aspecto e intervir nesses problemas não pode ser uma atribuição desses auxiliares, como parece ser o caso da maioria, ainda mais sem o mínimo, ou seja, com alguma supervisão e acompanhamento.

Auxiliar o aluno nas atividades fora da sala de aula

Nos municípios paulistas, os PAIE exerciam sua função exclusivamente fora da sala de aula e, apenas excepcionalmente, poderiam entrar na classe. Dessa forma, eles planejavam para que os alunos saíssem com menos frequência da sala como, por exemplo, enchendo as garrafas de água e acompanhando os alunos ao banheiro antes das aulas. E quando precisavam entrar, mesmo em casos raros, os professores não gostavam, pois defendiam que a presença desse profissional na sala poderia atrapalhar o aprendizado do aluno. Essa situação era contrária ao que acontecia nos municípios baianos investigados, nos quais os PAIE acompanhavam o aluno durante todo o tempo que permaneciam na escola e em todos os ambientes.

A esse respeito, cabe ressaltar que, dependendo do perfil do aluno, faz-se necessário também o acompanhamento dentro da sala de aula, por isso é importante a realização da avaliação individual para identificar a necessidade de suporte do estudante. Assim, não é razoável determinar que todos os PAIE deverão trabalhar, necessariamente, fora ou dentro da sala de aula, pois o suporte tem de estar onde dele o estudante precise e é importante pensar nas necessidades individuais de cada um deles.

Planejar e ensinar

Nos municípios de Flores, Sexto Elemento e Lince, foi identificada como função exercida o “*planejar e ensinar*” para o estudante PAEE, dado preocupante,

pois, nos três municípios, os PAIE não possuíam formação acadêmica mínima para a docência.

Em Flores, por serem estudantes de Pedagogia, os PAIE assumiam a função de planejar atividades e ensinar esses estudantes, relatando que tinham que pesquisar atividades para levar para os alunos e que o professor checava depois. A participante F6 relatou que planejava outros tipos de atividade, pois a aluna não acompanhava o conteúdo dado para a turma: “*Como ela não fala, não tem o entendimento total da aula, eu estou sempre trabalhando para desenvolver a coordenação motora dela.*”.

Assim, por iniciativa própria, ela decidiu levar atividades descontextualizadas da aula, pois entendia que a aluna precisava desenvolver a coordenação motora fina. Assim, devido à falta de planejamento dos professores, eles acabavam planejando atividades para ocupar o aluno, sem necessariamente ter relação com o currículo ou com as necessidades educacionais dos estudantes.

Destaca-se, nesse contexto, um relato de um participante de Lince que atuava numa turma na qual o professor lhe dava a responsabilidade pelo ensino do estudante PAEE e considerava isso positivo:

A professora me dava total autonomia para que eu viesse a elaborar tarefas para fazer com ele... Aula normal para as outras crianças, mas ele não era inserido e eu ficava preocupada, ele não está aprendendo nada, aí ela me dava autonomia para que eu viesse a fazer esse papel, aí eu fazia várias tarefas para trabalhar com ele. (L4)

Essa prática foi justificada pela ausência do trabalho do professor regente e do especializado e os participantes, em geral, relataram se sentirem angustiados e preocupados com o abandono dos alunos PAEE pelos professores, por isso, planejavam e levavam atividades para que realizassem em sala. Novamente, evidenciam-se estagiários ou auxiliares, com nível de escolaridade equivalente ao ensino médio, assumindo um papel que seria do professor especializado e do regente. Isso caracteriza uma terceirização do serviço dentro da sala de aula, conforme Xavier (2019) aponta como transferência de responsabilidade do professor para o PAIE.

Carvalho (2018) afirma que os PAIE terminam se sentindo responsáveis por atividades de cunho pedagógico nesse contexto de planejar e ensinar e ainda se cobram por não saberem o que ensinar e como manter os alunos na sala. Aspectos que chamam a atenção na postura dos PAIE em relação a essa atuação, pois valorizaram e demonstraram satisfação em promover momentos pedagógicos para os alunos. Eles acreditam que sejam momentos de confiança e autonomia e relatam perceber evolução dos alunos. Vale ressaltar que qualquer pessoa que tiver alguém ao lado ajudando pode evoluir em algo, porém ações improvisadas e atividades descontextualizadas e isoladas da turma e do currículo não condizem com a perspectiva da inclusão escolar.

Alguns PAIE questionaram a ausência de envolvimento do professor, caracterizando-a como falta de interesse. De fato, pode haver casos em que o professor demonstra desinteresse, não quer ter trabalho. Entretanto, na maioria das vezes, o problema está no conjunto de ausências do sistema que não oferece condições dignas de trabalho para o professor, uma quantidade razoável de alunos na sala, formação continuada e em serviço, serviços de apoio requeridos, entre outros.

Assim, é preciso ampliar o olhar a fim de evitar a responsabilização única do professor da sala comum, pois, sozinho, o professor não é capaz de promover a inclusão escolar que se espera, por isso, é preciso uma gestão implicada, serviços, recursos, supervisão e formação. Serra (2017) considera que, além das dificuldades no cotidiano, os professores reclamam sobre o número de alunos em sala e a formação insuficiente para elaborar e adequar planos educacionais, além de afirmarem que não sentem segurança no que estão fazendo e que, muitas vezes, o apoio recebido surge de forma improvisada, criando mal-estar nas escolas. Corroborando essa fala, Carvalho (2018) aponta que a inversão de papéis entre o PAIE e o professor também é reconhecida pelos próprios professores que declaram precisarem de formação, mas terminam direcionando o trabalho e a responsabilidade pelo aluno PAEE para os PAIE.

Outra situação preocupante relatada pelos PAIE está relacionada à função “tapa buraco” de professores, ou seja, na ausência dos professores, eles são obrigados a assumir a sala de aula. Novamente, percebe-se que, por estarem na escola, presume-se que podem assumir funções que não são da competência deles. Nesses casos de desvio de função, pode-se ressaltar três consequências. A primeira, o aluno que necessitava de suporte ficava sem; a segunda, o remanejamento indevido, pois é obrigatório ter professores para substituição quando necessário; e a terceira, os PAIE que, em alguns casos, nem ensino médio tinham concluído, acabavam se responsabilizando pelo ensino improvisado de uma turma durante um turno ou mais.

Vale destacar o descaso do Poder Público com a sobrecarga de um profissional com perfil inadequado para suprir uma necessidade que é de responsabilidade do órgão gestor. Percebe-se uma preocupação em diminuir custo, assim como uma desvalorização e precarização do ensino, principalmente, no que se refere aos estudantes PAEE.

Cuidados de saúde

A função de prestar cuidados de saúde, que, teoricamente, requer conhecimentos e técnicas específicas, foi relatada no município de Santa Clara. Um exemplo foi o da PAIE que relatou ser desafiada todo dia a fazer procedimentos de “*passar a sonda*” e informou que tinha medo de perfurar o rim da criança. No momento desse relato, a profissional se desestabilizou e chorou. Vale ressaltar que esse procedimento era feito no banheiro, em maca improvisada, em uma mesa com um colchão. A participante afirmou que fez a formação oferecida pelo município, porém foram mostrados vídeos e imagens e não foi feito um treino na realidade, o que a deixava insegura em situações mais delicadas como essa e também em casos de crises convulsivas. Essa atribuição não constava no documento que descrevia a função do PAIE, destacando-se ainda o lugar inapropriado para a realização de tais procedimentos.

Assim, alunos que apresentem necessidade de cuidados de saúde também parecem ficar sob a responsabilidade dos PAIE, porém sem que haja, necessariamente, formação, supervisão e acompanhamento adequados.

Destaca-se que, quando identificada a necessidade de cuidados de saúde por meio de procedimentos invasivos, faz-se necessário o suporte de técnicos especializados da saúde, mas isso nem sempre é garantido e os alunos podem estar correndo riscos quando profissionais com formação insuficiente e sem preparo são destinados a realizar essas intervenções.

CONCLUSÕES

Alguns pais, compreensivelmente, solicitam suporte de PAIE para seu filho PAEE em função de preocupações e medos que eles têm de como seus filhos serão acolhidos, apoiados e ensinados na escola comum. Possivelmente, um dos mais frequentes motivos de judicialização das petições dos pais de crianças PAEE no Brasil em relação à garantia do direito à educação seja a provisão de PAIE para atuar na escola com seus filhos.

Os professores, mesmo aqueles experientes, enfrentam muitos desafios ao lidar com estudantes PAEE em suas salas, principalmente em relação a classes numerosas; se esses alunos não têm independência nem habilidades de autocuidados; se os alunos têm dificuldades complexas de comunicação; comportamentos desafiadores, de modo que não permanecem sentados para se engajar na tarefa; se fogem da sala; se apresentam momentos de agressões.

Enfim, se esses alunos com necessidades de apoios têm direito à educação e se estão cada vez mais tendo o acesso à escola, é impensável que um professor consiga, ao mesmo tempo, ensinar toda a turma, prestar serviços de cuidados personalizados que não são de sua competência, além de responder às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos com deficiência. Portanto, para alguns alunos, o suporte desses PAIE é imprescindível.

Entretanto, para os gestores dos sistemas, a provisão desse profissional implica em gastos, muitas vezes evitados, obrigando os pais a buscarem, na justiça, esse apoio que é previsto na legislação. E a solução que vem sendo adotada, na maior parte dos casos, se os municípios investigados serviram de amostra, é a contratação de serviços terceirizados para recrutar, contratar e formar esses profissionais que acabam entrando na escola sem saber o que fazer e a quem responder.

Por outro lado, constata-se que, muitas vezes, a contratação de PAIE é feita também para fins de economia financeira, quando esses profissionais são admitidos para substituir professores especializados e cumprir atribuições que exigem competência de docente. Nesse sentido, em sistemas de ensino nos quais falta uma rede ampliada de serviços e profissionais, a contratação indiscriminada de PAIE representa uma espécie de “uberização”, no sentido de ser uma forma de barateamento, precarização e privatização dos serviços de apoio à inclusão escolar.

A legislação brasileira apresenta um perfil do PAIE de forma indefinida, e a regulamentação dessa profissão ainda é inexistente, o que contribui para a identificação de divergências entre o que está instituído e o que é instituído na prática, conforme foi possível identificar com os dados desse estudo. Foram apresentadas

atribuições além do previsto, desvio de funções e atribuições equivocadas a esses profissionais. Notou-se uma diversidade entre as atuações de acordo com cada realidade, o que está diretamente ligado à interpretação da política nos municípios e da rede de apoio à inclusão disponibilizada, considerando-se a quantidade de profissionais, os recursos existentes e as parcerias com outros órgãos municipais e outras instituições.

De modo geral, percebe-se que a atuação dos PAIE na escola tem acontecido de forma precária, não padronizada e com conflitos e equívocos, muito embora seja amplamente reconhecida a necessidade e a importância desse profissional no contexto escolar. Notou-se que muitos problemas envolviam questões políticas, descasos dos órgãos públicos e, principalmente, questões financeiras de modo que a contratação desses PAIE tem sido mais uma estratégia de privatização na educação básica.

Os problemas citados estão relacionados ao baixo investimento em serviços de apoio para inclusão, à formação para os profissionais e à falta de valorização da educação, da inclusão e dos alunos PAEE. Além desse contexto político, a recente atuação desses profissionais no ambiente escolar causa incertezas e inseguranças. Outro fator é a ausência de diretrizes políticas mais claras e definidas para esse cargo.

Sendo assim, faz-se necessário viabilizar uma rede de apoio, da qual o PAIE faça parte e não seja o único responsável pelo processo de inclusão dos estudantes do PAEE da escola. Essa rede deve ser composta de profissionais especializados, como professores de educação especial, assim como parcerias com instituições e outros órgãos. Além disso, foi percebida a necessidade de diferenciação e definição da atuação de cada profissional da rede de apoio para evitar a terceirização inapropriada e o desvio de funções.

Nesse contexto, vale destacar a discussão presente entre dois profissionais — , o profissional de apoio e o professor de apoio, personagens diferentes que têm causado certos conflitos nas escolas — necessários no processo de escolarização do PAEE, considerando sempre as especificidades do aluno, a qual definirá o melhor serviço.

É importante que fique claro que o profissional de apoio tem a função de dar suporte ao aluno em atividades nas quais não possuam independência, como, por exemplo, “*cuidados básicos*” relacionados a alimentação, locomoção, higiene, “*auxílio nas atividades escolares*”, suporte na *execução* da atividade, de acordo com a necessidade de cada aluno, no que se refere às atividades que não conseguem realizar sozinhos, entre outras. Sendo assim, a formação mínima desse profissional pode ser o ensino médio completo, a qual seria suficiente para a função que irá desenvolver. Além disso, é essencial, nesse serviço, o investimento na formação continuada e no acompanhamento e na supervisão constantes durante a sua atuação.

O professor de apoio é um profissional de nível superior com curso de licenciatura, de preferência específica em educação especial, que atua dando suporte ao professor da sala comum nas atividades de “*planejar e ensinar*” e deve atuar em parceria com os PAIE e os demais profissionais da escola.

Assim, é preciso que sejam tomadas medidas para regulamentar a presença desses profissionais, definindo critérios de contratação, melhorando condições de

trabalho, formação e supervisão e garantindo que todos os demais apoios necessários para se garantir uma política efetiva estejam presentes nas escolas.

Giangrecco *et al.* (2005) aconselham que pais e educadores, quando considerarem necessário o apoio individual para alunos com deficiência em escolas comuns, pensem que esse profissional pode ser um recurso valioso para os alunos que necessitam; contrário a isso, ele pode interferir negativamente na inclusão do estudante, portanto, por essa e outras razões, a provisão desse tipo de suporte não deve ser indiscriminada, pelo contrário, deve ser bem avaliada para verificar se o ônus compensa o bônus.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O Cuidador de Pessoas com Deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. *In*: FREITAS, D. B. A. P.; CARDOZO, S. M. S. (org.). **Inclusão e diferenças**: ressignificando conceitos e práticas. V. 2. 1. ed. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. p. 125-143.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2008. Disponível em: http://www.inf.ufes.br/~zegonc/material/Comp_Sociedade/ZEGONC_Tecnologias_Assistivas_Livro_Introducao_TA.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19**, de 8 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.368%2C%20DE%202,com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (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: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Sinopses Estatísticas**. Brasília: MEC, 2019.

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

DUQUE, L. F. **O agente de inclusão escolar no apoio a alunos com deficiência intelectual**: um estudo em escolas municipais. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

GARDOU, Charles. As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa? **Revista Lusófona de Educação**, v. 14, n. 14, 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1104>. Acesso em: 17 jun. de 2017.

GIANGRECO, M. F. One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: is conventional wisdom wrong? **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 48, n. 1, p. 1-13, 2010.

GIANGRECO, M. F.; YUAN, S.; McKENZIE, B.; CAMERON, P.; FIALKA, J. “Be Careful What You Wish for ...”: Five Reasons to Be Concerned About the Assignment of *Individual* Paraprofessionals. **TEACHING Exceptional Children**, v. 37, n. 5, p. 28-34, 2005. <https://doi.org/10.1177/004005990503700504>

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **ECCOS: Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul.-dez. 2005. <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.417>

LEAL, M. V. S. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede pública municipal de ensino de Teresina**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 20 abr. 2019.

- MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X8796>
- MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- OLIVEIRA, F. A.; GOMES, A. L. L. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 396-420, 2020.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. M. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan.-abr. 2012. <https://doi.org/10.5902/1984686X4611>
- SALHEB, J. N. **O papel do cuidador escolar a luz da legislação brasileira**. 2017. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Política Educacional) — Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2017.
- SERRA, D. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão — nº 13.146/2015. **Revista eletrônica da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 27-35, jan.-fev. 2017.
- TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- TRIVIÑOS, A. W. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.
- XAVIER, S. A. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Recife, Pernambuco, 2019.
- ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O uso do desenho universal para aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]**. Salvador: UFSCAR, 2016.

SOBRE AS AUTORAS

MARIANA MORAES LOPES é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: mamarylopesedespecial@gmail.com

ENICÉIA GONÇALVES MENDES é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: egmendes@gmail.com

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo n.º 88887.360701/2019-00.

Contribuições das autoras: Conceituação, Curadoria de Dados, Administração do Projeto, Obtenção de Financiamento, Análise Formal, Investigação, Escrita – Primeira Redação: Lopes, M. M. Metodologia: Lopes, M. M., Mendes, E. G. Supervisão, Visualização, Validação, Escrita – Revisão e Edição: Mendes, E. G.

*Recebido em 9 de agosto de 2021
Aprovado em 19 de agosto de 2022*

