

Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE): da inclusão à precarização

Special School Development Support Agent (SSDS): from inclusion to preparation

Dayzi Silva Oliveira¹

Thalita Céli Damasceno dos Santos Ferreira²

Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as atribuições dos Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) e os processos de precarização apreendidas na função. O trabalho teve como referencial teórico-metodológico a abordagem dialética, leituras bibliográficas através de autores como (KASSAR, 2016, 2019; MARTINS, 2011, 2014; LOPES, 2018; ANTUNES, 2002, 2018) e análise documental. Os resultados mostraram que a precarização é uma realidade não só entre os AADEE, mas é um fenômeno que envolve todos os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE).

Palavras-chave: AADEE; Precarização; Educação Inclusiva

Abstract

The article aims to present reflections on the duties of Support Agents for Special School Development (AADEE) and the precarious processes seized in the function. The work had as a theoretical-methodological reference the dialectic approach, bibliographic readings by authors such as (KASSAR, 2016, 2019; MARTINS, 2011, 2014; LOPES, 2018; ANTUNES, 2002) and documentary analyze. The results showed that precariousness is a reality not only among the AADEE, but it is a phenomenon that involves all Professionals to Support School Inclusion (PSSI).

Keywords: SSDS; Precariousness; Inclusive Education.

1Mestre em Educação-Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora do Observatório de Política e Gestão da Educação (OBSERVA) UFPE. E-mail: dayzi.oliveira@ufpe.br orcid.org/0000-0002-9936-0983

2 Graduada em Pedagogia-Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora no Grupo de Estudos em Formação de Professores e Práticas Inclusivas da UFPE (GEFOPI). E-mail: thalita.celi@ufpe.br orcid.org/0000-0002-3324-7590

Introdução

As experiências empíricas e a realização de pesquisas anteriores em campo levaram ao entendimento de que a precarização é uma realidade dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolas (PAIE). O objeto de estudo desse trabalho serão, especificamente, os Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), parte desta categoria, que são os profissionais concursados presentes nas escolas para o acompanhamento das crianças com deficiência em sala de aula no município de Recife em Pernambuco.

Legalmente, a Educação especial prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu Artigo 58 como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, s/p) com redação atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013. O parágrafo 3º destaca que “a oferta da educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.” (ibidem, s/p). Assim, conseqüentemente, a presença de uma rede de profissionais para a garantia da Educação especial está prevista em norma Constitucional, mesmo em suas contradições históricas que envolvem o *Por quem? Como? Onde?*

Não é, inicialmente, objetivo aprofundar elementos que demandam estudos adensados em suas diversas determinações, como os de financiamento, e as relações público-privado, sendo a proposta do trabalho lançar uma reflexão dos nexos e contradições do *por quem?* Lopes (2018) destaca através de Martins (2011) que após a realização de um levantamento sobre Profissionais de Apoio, percebeu a carência de trabalhos acadêmicos sobre os profissionais que atuam com sujeitos da Educação Especial na escola regular em sala de aula.

Assim, diante a lacuna constatada, essa é uma pesquisa qualitativa, exploratória, tendo em vista que permite ao pesquisador, conforme Gil (2002), o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições. No contexto da pesquisa exploratória (quanto aos seus objetivos), mais especificamente à natureza das fontes, é uma pesquisa bibliográfica, além de documental que “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só

documentos impressos, mas sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” (SEVERINO, 2007,p.122).

A abordagem dialética é o fio condutor epistemológico. Como bem destaca Sánchez Gamboa (2012) esta é uma visão materialista do mundo, onde o conhecimento é construído por uma relação dialética entre o sujeito e o objeto, os quais estão dentro de uma realidade histórica e social, ou seja, como processo dialético, vai do todo para as partes e depois da parte para o todo, realizando a síntese, relacionando sempre ao contexto ou condições materiais históricas.

Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)

Como afirma Lopes (2018), os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolas (PAIE) são os profissionais que aparecem denominados como: mediador escolar, acompanhante terapêutico, cuidador, auxiliar de vida escolar, estagiário de inclusão, agente de inclusão, entre outros. Na legislação brasileira, a denominação é apresentada de diversas formas. Além disto, como destaca Martins (2011) a definição de função e perfil desse profissional também fica a critério de cada município. Segundo Lopes (2018):

Alguns municípios observados adotam regime de contrato, função e perfil diferentes. No que se refere ao regime de trabalho, por exemplo, alguns trabalham com o contrato temporário, outros já iniciaram processo de concurso, mesmo sem existir uma regulamentação da função e, nesse caso, o próprio município cria as diretrizes a serem seguidas pelos profissionais, a exemplo do município de Boa Vista (RO) [...] **Dessa forma, evidencia-se a autonomia que os municípios possuem na elaboração dos documentos, por ausência de um padrão e de normas mais claras e definidas que norteiam essas práticas.** (LOPES, 2018, p.22, grifo nosso).

Historicamente, Martins (2011) destaca que o documento das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), foi um dos primeiros a demandar a organização para o atendimento dos sujeitos da Educação Especial em suas redes de ensino, com a presença em classe de um profissional para apoiar o professor, citando este como “Professor de Educação Especial”. Conforme a autora, este deveria

desenvolver trabalho com os professores da classe comum no atendimento aos sujeitos da Educação Especial. Ainda cita que conseguinte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008) apresentou o apoio pedagógico como “monitoria ou cuidado”, acarretando em mudanças nas referências sobre o profissional que deveria apoiar o professor em classe. Destaca que em 2010:

A SEESP divulgou uma nota técnica destinada aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino em que demanda uma ação de cuidado e de monitoria a atendimento as questões “no âmbito da acessibilidade às comunicações e de atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010). Diante das novas orientações para a função de profissional de apoio, pode-se considerar que de apoio ao professor na classe comum para a organização do trabalho pedagógico a ser realizado neste espaço, o profissional de apoio passou a monitoria e cuidado do sujeito da Educação Especial matriculado nas classes regulares de ensino (MARTINS, 2011, p. 230).

Assim, Xavier (2019) sintetiza, a partir dos documentos normativos nacionais a diversidade de nomenclaturas existentes, como: Monitor/Cuidador (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008); Profissionais de Apoio (Nota Técnica SEESP/GAB nº 19 de 2010 e Lei 13. 146 Lei Brasileira de Inclusão de 2015); Profissionais não docentes (Nota Técnica MEC/SEESP/GAB/ 11/2010); Acompanhante Especializado (Lei nº 12.764 de 2012); Profissionais de Apoio/Auxiliar (Plano Nacional de Educação 2014/2024).

Portanto, se a demanda inicial era por profissionais qualificados, houve um forte encaminhamento para a desqualificação, dualizado a ideia de processo educativo e cuidado. Uma problemática sobre a questão pode ser apreendida através de Lopes (2018), que sinaliza para “o retrocesso do modelo médico, fazendo apontamentos dessa possibilidade, considerando apenas o caráter do cuidado dentro do contexto escolar, fortalecendo o equívoco do conceito entre deficiência e doença” (ibidem, 2018, p.23). Além disto, enquanto houve o descompromisso com os profissionais atuantes diretamente dentro das salas de aula, houve o fortalecimento de outros, em contraponto ao fundamento de rede de atenção.

O principal foco passou a ser o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na LDB, o Art 4º explicita

o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversais a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996, s/p).

O atendimento educacional especializado, como afirma Lopes (2008) teve mais forças e materialização entre os anos de 2005 e 2010, onde os documentos oficiais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva passaram a valorizar o AEE.

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), destaca que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, s/p). Assim, o AEE tem como particularidade ser realizado no turno inverso da escolarização, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniados.

Os responsáveis envolvidos, conforme Art. 10, nas Diretrizes Operacionais e seu inciso V, são os “professores para o exercício da docência do AEE” (BRASIL, 2009, s/p). Porém, ainda que contraditoriamente o inciso VI destaque “**outros profissionais da educação**: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, **principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.**” (BRASIL, 2009,s/p, grifo nosso), portanto, prevendo os profissionais nas atividades consideradas de “cuidado” como parte da organização do AEE e reconhecendo os mesmos como profissionais da educação, havendo uma tensão clara entre a dimensões legais. Outra problemática é a ênfase no AEE que “enfraquece o trabalho da Educação

Especial na classe regular, o qual perdeu a possibilidade de apoio pedagógico especializado e passou a assumir o formato de monitoria e cuidado.” (MARTINS, 2011, p. 230). O que reverbera na precarização do trabalho dos demais profissionais.

Assim, especificamente em Recife, o quadro de profissionais da Educação Especial é formado por: professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os estagiários de apoio e o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE). O direito do aluno com deficiência ao atendimento pelo professor AEE, no contraturno das aulas regulares em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é garantido pelo Decreto de número 7.611 de 2011 e pela Política de ensino da Rede Municipal do Recife (em vigor desde 2012).

Os Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE)

Especificamente, para embasar teoricamente sobre os AADEE, foram localizados três trabalhos: dois de conclusão de curso: Ferreira e Araújo (2019), Rego (2018) e uma dissertação intitulada *Um olhar sobre a prática de professores de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife* de Xavier (2019). Embora um cargo com seu primeiro concurso em 2015, ainda constam poucas problematizações enquanto objeto de estudo.

O primeiro documento oficial sobre o AADEE está vinculado à criação do cargo pela Lei nº 18.038/2014. As informações constam no parágrafo único do artigo 1º que os mesmos são profissionais de nível médio e serão providos no regime estatutário. Também, como requisito, precisam ser aprovados em exame psicotécnico que ateste a capacidade psicológica para o exercício das funções do cargo. Sobre o nome do cargo, como visto anteriormente, na falta de uma legislação específica cada município tem autonomia.

A garantia de presença deste profissional é prevista na Lei nº 18.147/2015, aprovada pelo Plano Municipal de Educação, em suas estratégias, mais especificamente na meta 4 (quatro), que tem por objetivo

universalizar, em colaboração com o Estado, o acesso para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à educação

básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo (RECIFE, 2015, s/p).

Sendo assim, o referido documento estabelece como estratégia:

4.23) disponibilizar, nas unidades educacionais da rede pública, onde for necessário, o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial para prestar auxílio individualizado aos (às) estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que não realizam com independência as atividades de locomoção, higiene, alimentação, buscando desenvolver a sua autonomia e o seu empoderamento. (RECIFE, 2015, s/p).

A jornada de trabalho de 40 (horas) semanais. Conforme a Lei nº 18.509/2018, as atribuições do AADEE são:

a) Realizar a recepção do/a aluno/a com deficiência na escola; acompanhá-lo/a até a sala de aula e, ao término das atividades, acompanhá-lo/a até o portão da escola; b) Auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal durante o período em que o/a aluno/a com deficiência permanecer na escola, inclusive nas atividades extracurriculares e dias de reposição de aulas; c) Utilizar luvas descartáveis nos casos exigidos por Lei e descartá-las após o uso, em local adequado, obedecidas, quanto ao descarte, as normas específicas deste tipo de resíduo sólido; d) Acompanhar o/a aluno/a com deficiência no horário do intervalo, até o local apropriado para mastigação e/ou deglutição, realizando a higiene necessária e encaminhando-o/a, a seguir, à sala de aula; e) Dar assistência nas questões de mobilidade ao/a aluno/a com incapacidade deambulatoria total ou parcial nos diferentes espaços educativos, inclusive no tocante à transferência da cadeira de rodas para outros mobiliários e/ou espaços e vice-versa; cuidar quanto ao posicionamento adequado às condições do/a aluno/a com deficiência nas carteiras escolares e auxiliá-los nas atividades desenvolvidas na escola, bem como nas extracurriculares, conferindo-lhes apoio à realização das tarefas que couberem ao discente com deficiência; f) Permanecer durante o período de aula do/a aluno/a com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o/a aluno/a com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares; g) Auxiliar e acompanhar o/a aluno/a com deficiência com Transtorno Global de Desenvolvimento - TGD para que este/a se organize e participe efetivamente das atividades desenvolvidas pela escola, possibilitando sua plena integração ao respectivo grupo-classe; h) Comunicar à direção da Unidade Educacional, em tempo hábil, a necessidade de aquisição de materiais para higiene do/a aluno/a com

deficiência, de modo a evitar-lhe qualquer constrangimento decorrente da falta de material de higiene; i) Zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene do/a aluno/a com deficiência; j) Adotar medidas preventivas e propiciar as condições adequadas para evitar-se risco a saúde e ao bem-estar do/a aluno/a com deficiência; k) Reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa no âmbito escolar, tais como: socorro médico, maus tratos, entre outros, que deverão seguir os procedimentos já previstos e realizados na Unidade Educacional; **l) Preencher diariamente a Ficha de Rotina Diária, registrando todo o atendimento e ocorrências diárias para o acompanhamento do/a aluno/a com deficiência; m) Arquivar o Relatório de Rotina Diária no prontuário do/a aluno/a com deficiência atendido/a;** n) Auxiliar nas atividades correlatas ao bem-estar do aluno com deficiência, levando ao conhecimento da direção da Unidade Escolar quaisquer fatos ou fatores externos ou internos à Unidade Escolar que possam interferir no aprendizado, saúde ou convivência saudável dos referidos. (RECIFE, 2018, s/p, grifo nosso).

Portanto, basilarmente, é um profissional que desenvolve diversas funções, mobiliza saberes de outras áreas de conhecimento para lidar não só com as especificidades de cada deficiência, mas de cuidado e de proteção, todavia, são reduzidos ao administrativo, como se os registros configurassem toda dinâmica de uma sala de aula. Ou seja, entre as diversas atribuições, todas indissociáveis do educativo, duas, conforme grifo, definem a categoria profissional. Xavier (2019,p.61) destaca que as por si só “a exigência de formação no campo educacional, seja ela em andamento ou já concluída”.

Concorda-se com Lopes (2018) que os profissionais de apoio não devem assumir as funções do professor do ensino comum, mas é exagero querer que eles não desenvolvam nenhuma atividade de suporte ao pedagógico, uma missão impossível como sinaliza a autora, “e desnecessária, se esse profissional faz parte de uma equipe de suporte aos estudantes e professores.” (ibidem, p.41). Consequentemente, o não reconhecimento da “parte da equipe”, limitando simbolicamente como um profissional administrativo exclui das dinâmicas de formação e planejamento.

Em pesquisa de campo, Ferreira (2019) e Rego (2018) traçaram o perfil desse profissional que se mostram múltiplos diante o processo formativo. As escolarizações dos AADEE lotados nas escolas variam desde ensino médio, graduação e/ou pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Como bem destaca Martins (2011), a função não exige

uma formação inicial ou cursos específicos, leva a uma variedade de perfis, com níveis variados de escolaridade, desde estudantes do ensino médio aos pedagogos com especialização em Educação Especial.

A inclusão que precariza

Especificamente sobre o AADEE, profissionais incluídos na categoria dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), conforme as produções e pesquisas sobre a temática, a precarização é uma dimensão do real, que se entende, não pode ser apreendida isoladamente, mas como parte das dinâmicas do mundo do trabalho em uma sociedade capitalista.

Entendidas as políticas públicas como ação do Estado, principalmente no que tangem a década de 90 em diante, é importante adentrar nas reflexões sobre o cenário político do período e suas contradições. Tardio (comparado aos outros países da América Latina como o Chile), porém, com forte ingresso dos referenciais neoliberais, principalmente, através do governo de Fernando Collor (1990-1992), assentados nas privatizações, enfraquecimento dos sindicatos e reduções dos direitos sociais é uma proposição do período. Neste contexto, modelos gerenciais do setor privado passam a ser o referencial da Governança Pública, assim,

o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente” (HYPOLITO, 2011,p.65).

Entender estas novas configurações é importante para perceber como as políticas públicas são pensadas no contexto de uma preposição hegemônica do modelo neoliberal. Há uma crescente ideia que o Estado não é eficiente nas prestações de serviços e que os gastos com a máquina pública devem ser reduzidos.

Doravante, os movimentos citados têm impacto nos profissionais que atuam no espaço escolar. No contexto do trabalho, Martins (2011) destaca que as mudanças que ocorreram na legislação, geralmente, estão relacionadas à economia no investimento de recursos humanos, que representa uma estratégia de baixo custo na tentativa de garantir a

Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assim:

Analisando o histórico da legislação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, identifica-se que a função e perfil do profissional de apoio passaram por modificações, havendo uma redução de exigência de formação, ou seja, esse profissional antes citado como professor especializado, atualmente, é considerado apenas um cuidador ou monitor. Vale ressaltar que, na resolução CNE/CBE 02/2001, o profissional era descrito como suporte ao professor do ensino comum, conforme é apresentado no Artigo 8º. Como um serviço de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns, o PAIE exercia uma função diretamente ligada ao planejamento, às estratégias pedagógicas, flexibilizações e adaptações necessárias, para as quais, era exigida uma formação mínima em Educação Especial (LOPES, 2018, p.30).

Como destaca Antunes (2002, p.62) há um “nítido processo de *desqualificação* dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e *desqualifica* em outros.” A desqualificação, enquanto fenomenologia da precarização é possível apreender através da forma que os profissionais de apoio são retratados legalmente, principalmente a partir da década de 90.

Conforme bem destaca Martins (2011), a redução de exigências de qualificação contribui para uma educação pouco alicerçada nos aspectos pedagógicos, e com isso, “tem-se observado que tais ideias mantêm-se presentes para com os profissionais de apoio que vêm atuando nas escolas, sua formação deve se dar através da experiência desprovida da teoria no manejo com os sujeitos da Educação Especial” (ibidem, 2011, p.241). Uma das consequências previstas, como destaca Lopes (2018) quando se contrata profissionais sem qualificação e, “portanto, mais baratos, para assistir esses alunos na classe comum e na escola, isso pode trazer certo conforto para escola, mas não garante a educação dos alunos do PAEE” (ibidem, p.41), até porque, não há educação sem qualificação.

Ao pensar sobre a questão, a partir do artigo 206 da Constituição Federal/88, três princípios chamam atenção, o I que é igualdade de condições para acesso e permanência na escola; o V- valorização dos profissionais da educação escolar; garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VII. Garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Um

profissional que está em sala de aula, interagindo com crianças e professores, mas longe da categoria “profissional da educação” consequentemente é excluído do processo de valorização, contraditoriamente, o que dificulta a igualdade de condições e acesso e permanência do aluno com deficiência.

Como sinaliza Xavier (2019), “O AAEDE possui uma carga horária de 40 horas semanais, o que revela o quanto ele é responsável pelo aluno com deficiência na escola.” (ibidem, p. 60), mas mesmo com a intensa carga horária e de responsabilidade, estão à margem sobre qualquer forma de reconhecimento, determinado pela desqualificação política da função. No fundo, é possível perceber que “existe um falso cumprimento da legislação que garante apenas o acesso dos alunos, ou apenas a matrícula, sem realizar um trabalho responsável” (LOPES, 2018,p. 20)

Outra questão pertinente ao tema da desqualificação se refere ao processo do profissional já inserido no contexto da sala de aula, e à ausência de formações continuada, principalmente na área pedagógica, justamente para resguardar as atribuições. Trabalhos desenvolvidos sobre os AAEDE, como o de Xavier (2019), Ferreira e Araújo (2019) e Rego (2018) sinalizam para a questão, e “a falta de oferta de formação e qualificação adequadas pela Secretaria de Educação para o exercício de suas funções é o maior entrave ao desempenho de trabalho de melhor qualidade, e não a formação acadêmica” (REGO, 2018,p.30) apontando para a gravidade da questão na prática, mostrando o impacto não só do cotidiano com as crianças, mas nas relações humanas entre os profissionais envolvidos. São conclusões alinhadas com Martins (2011), que destaca:

No que se refere à formação continuada, os profissionais de apoio destacaram sobre o direcionamento conferido aos cursos que tratam de forma bastante enfática dos aspectos diagnósticos. Ou seja, os cursos oferecidos aos profissionais de apoio, em ambas as redes, foram considerados, pelos profissionais de apoio entrevistados, como de pouca ou nenhuma ajuda ao trabalho desenvolvido nas classes, **já que não há presença de aspectos pedagógicos nestes cursos**, o que acaba por seguir na esteira do que os documentos orientadores e normativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva apregoam: monitoria e cuidado. (MARTINS, 2011, p.244, grifo nosso).

O trabalho de Ferreira e Araújo (2019), através das falas dos entrevistados,

destacam que a percepção que os mesmos têm é que não há “uma formação continuada próximo da sua realidade – uma formação que promova saberes pedagógicos inclusivos, mas antes disso, a valorização desse profissional como um apoio pedagógico.” (FERREIRA; ARAUJO, 2019, p. 24).

A necessidade é justamente esta, o afastamento do real. Reconhecer como profissional da educação coloca a classe em uma categoria de agentes de direitos, o que não é de interesse em um modelo de sociedade que só enxerga os investimentos imediatos para o mercado. A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) especifica que:

§1º A valorização **do profissional da educação** escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor. (BRASIL, 2010, s/p).

Assim, longe do ideário profissional da educação, a qualidade das formações não é uma obrigação. A exclusão dos profissionais como agentes de direitos também pode ser apreendida através da Lei 11.738/2008 do piso salarial para profissionais da educação. Como visto, na falta de uma regulamentação nacional e, conseqüentemente, o não reconhecimento como profissional da educação, cada município define os valores a serem pagos. Em Recife, não chega a dois salários mínimos em uma carga horária de 40 horas. A lei deixa claro no seu segundo artigo §2º que:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou os de **suporte pedagógico à docência, isto é**, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, s/p).

Conforme suas atribuições, os AADEE não são de suporte pedagógico? Outra

questão que pode ser apreendida no contexto deste profissional é a falta de uma rede de apoio dentro das escolas, que pode ser entendida tanto ao nível hierárquico como simbólico. Nas indefinições, o isolamento do profissional enquanto classe que atua em sala de aula, mas que não é percebido como da educação, gera tensões e constrangimentos quem podem ser percebidos nas pesquisas realizadas. Outro fato são as formas que gestores das escolas interpretam as funções e as distribuições das mesmas, o que podem gerar inquietações entre os profissionais. Como sinaliza Xavier (2019):

Como já havíamos sinalizado nas análises sobre as práticas dos P.A. dentro e fora da sala de aula, existem lacunas nos documentos que tratam de suas funções (Normativa nº 03/2015 e Edital nº1/2015) que dão margem a desvios nas atuações das profissionais. Nesse sentido, ao ouvi-las, vimos que os conflitos existentes entre as funções que são de sua responsabilidade e as tarefas que fazem pelo compromisso com a educação inclusiva, ou seja, entre as tarefas de suporte pedagógico aos estudantes e o auxílio ao cuidado com eles, também são fruto de imprecisões nas normativas da rede municipal de ensino de Recife (ibidem, p. 117).

A autora também chama atenção para o fato dos documentos normativos, a exemplo da Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e da instrução normativa nº 03/2015 da Rede Municipal de Ensino deixarem em aberto “quais atividades podem ser desenvolvidas utilizando os termos ‘outras atividades’ ou ‘atividades correlatas’, o que tem levado elas, em diversos momentos, a elaborar e realizar atividades pedagógicas sem o auxílio da professora regente” (XAVIER, 2019, p.118). O desvio de função, que deveria ser a função, acaba por ser uma realidade, em suas particularidades em cada instituição conforme as interpretações e relações interpessoais entre os profissionais envolvidos.

As evidências encontradas em relação ao regime de trabalho, ao crescimento da quantidade desses profissionais na escola, associado ao baixo investimento que se faz em outras formas de suporte que seriam necessários, alertam para o fato de que, um recurso que seria essencial para garantir o direito à educação do público-alvo da Educação Especial que dele precisa, pode estar se tornando em mais uma fonte de precarização do trabalho dentro das escolas brasileiras.

Assim, é preciso que sejam tomadas medidas para regulamentar a presença desses profissionais, definindo critérios e modos de contratação, melhorando as condições de trabalho, provendo formação e supervisão contínua e garantindo que todos os demais apoios necessários para se garantir uma política efetiva estejam presentes nas escolas (LOPES, 2018, p.51).

Portanto, a desqualificação como parte das mudanças do mundo do trabalho, atravessa diversas categorias, inclusive, no setor público, diante o contexto de uma lógica neoliberal. Na realidade da pesquisa, os impactos são otimizados na falta de uma regulamentação e da negação dos AADEE como agentes de direitos, o que precariza objetivamente e subjetivamente o profissional que inclui a criança com deficiência e ao mesmo tempo é excluído.

Considerações Finais

De modo geral e muito alinhado com Lopes (2018), as problemáticas percebidas que levam à precarização dos PAIE, incluindo os AADEE, são as indefinições, a falta de reconhecimento desses profissionais no espaço escolar e as condições de trabalho onde foi possível “identificar a precariedade e a desvalorização do profissional” (LOPES, 2018, p.45). Condições que puderam ser percebidas pela falta de formação, diretrizes e normativas que definam suas atuações, gerando tensões determinadas na forma como cada município de organiza. A desqualificação, portanto, enquanto fenômeno da precarização do mundo do trabalho é realidade observada nas dinâmicas destes profissionais.

As percepções empíricas e estudos de outros pesquisadores levaram ao entendimento e conseqüentemente hipóteses, de que há um silenciamento sobre esses profissionais, tanto no campo da pesquisa, quanto de formação. Embora uma constante, os debates voltados para relação professor-aluno, não problematizarem a complexidade e presença de outros profissionais é tencionar antecipadamente uma realidade que será encontrada na prática, aos que estão em processo de formação.

Portanto, é necessário o “comprometimento do professor/pesquisador em produzir conhecimento e da necessidade de estar ciente de que este conhecimento pode levar a

impactos sobre a realidade em que se vive, pelo compromisso social que o trabalho acadêmico nos traz” (KASSAR, 2016, p.20). Destarte, como destaca Lopes (2020) é necessário mais estudos, pesquisas de campo para investigar outras realidades e o mais importante, levar para as universidades e escolas essa discussão, que segundo a autora ainda muito incipiente.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8º ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In. GENTILI, P; FRIGOTTO, G (org). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4º ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2008.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 de junho de. 2020.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 de junho de 2020.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 de junho de. 2020.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 de junho de 2020.

_____. Parecer CNE/CEB 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 13 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 19, 8 de setembro de 2010**.

Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC: SEESP: GAB, 8 set. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 13 de junho de. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.** Brasília, DF: MEC: SEESP: GAB, 21 mar. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de junho de. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação especial.** [Brasília, DF]: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 de junho de. 2020.

_____. Resolução n. 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, 3 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 de junho de. 2020.

FERREIRA, T. C; ARAÚJO, C. M. **Os saberes mobilizados pelo Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) na educação do aluno com deficiência.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife, 2019.

HYPOLITO, A.M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, out/dez, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 13 de março de 2020.

KASSAR, M. de C. M. Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.3, n.2, p. 19-30, Jul.-Dez, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6754>. Acesso em: 25 de junho de 2020.

LAPLANE, A. L.F de; CAIADO, K.R.M; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set.2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

LOPES, M.M. **Atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 14 de julho de 2020.

MARTINS, S. M. **O PA 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. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95218>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

REBELO, A.S; KASSAR, M de C.M; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, vol.45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

_____. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão e Sociedade**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.56-66, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

RECIFE. **Lei nº 18.147/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação**. Leis Municipais. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

_____. **Lei nº 18.509/2018 institui o plano de cargos, carreira, desenvolvimento e vencimentos - PCCDV do grupo ocupacional de apoio ao magistério, e dá outras providências**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2018/1850/18509/lei-ordinaria-n-18509-2018-institui-o-plano-de-cargos-carreira-desenvolvimento-e-vencimentos-pccdv-do-grupo-ocupacional-de-apoio-ao-magisterio-e-da-outras-providencias>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

REGO, S. V. **Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial - AADEE: um profissional da educação sob múltiplos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física. Recife, 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

XAVIER, S. A. **Um olhar sobre a prática de Profissionais de Apoio a alunos com**

deficiência na Rede Municipal de Ensino do Recife, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

Recebido em: 03-10-2020

Revisado em: 04-05-2021

Aceito em: 20-05-2021