

NARRAR-SE E FORMAR-SE: MOVIMENTOS APRENDENTES DE PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Luan Ferreira da Silva¹
Jaqueline Barbosa da Silva²

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as identidades formativas de Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) no desempenho da atividade com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) assim, busca identificar as experiências da trajetória formativa do referido profissional. A investigação tem uma abordagem qualitativa, com enfoque na pesquisa-formação, onde pesquisadores e colaboradores dialogam no processo de construção do conhecimento. Através da entrevista narrativa, identificamos suas experiências formativas, possibilitando acessar, nesse movimento, sua identidade profissional na trajetória formativa. A investigação explora o perfil de exigências do campo de atuação e os processos formativos que compõem o arcabouço de experiências dos/as colaboradores/as e os sentidos e significados construídos no exercício da função de PAIE. Os/as colaboradores/a atribuem sentidos e significados ao PAIE e recobram uma posição mais comprometida por parte da instituição contratante e revelam que a invisibilidade sobre o PAIE afeta não somente sua atuação mas também limita o seu impacto transformador no espaço escolar. Partindo das narrativas, apresentamos reflexões inconclusivas e apontamentos impulsionados à continuidade de novas investigações.

Palavras-chave: Profissional de Apoio à Inclusão Escolar. Educação Inclusiva. Dialogicidade. Pesquisa (auto)-biográfica.

DATA DE APROVAÇÃO: 10 de Outubro de 2024

INTRODUÇÃO

O direito à educação é universal e a garantia pelo seu acesso de qualidade é de responsabilidade de diferentes órgãos sociais, envolvendo esferas políticas municipais, federais e estaduais, que, ao seu modo, contribuem e constituem a educação brasileira.

¹ Licenciando do curso de Pedagogia – CAA/UFPE. E-mail: Luan.ferreiras@ufpe.br

² Núcleo de Formação Docente – CAA/UFPE. E-mail: Jaqueline.barbosa@ufpe.br

A presença das crianças do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), com assento nas pessoas com deficiência, especificamente com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, tem seus direitos garantidos pela legislação brasileira.

A lei nº 13.146 conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), visando, além de outros direitos, a garantia do direito e qualidade na oferta da educação, declara que “[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Art. 27). Em vista desse atendimento, concebe a presença de um profissional responsável pelo acompanhamento deste público, possibilitando a criança do PAEE a vivência do processo educativo de forma inclusiva.

É na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) que a pessoa responsável por acompanhar o estudante do PAEE é referenciada pela primeira vez, visando a garantia de sua permanência no espaço escolar, sendo denominado de cuidador ou monitor, conforme afirma Mendes e Lopes (2021).

Assim, passa-se a considerar, gradualmente, a presença desses profissionais no espaço escolar, recebendo diferentes denominações, entre outros, nos documentos legais da área. O vasto vocabulário é composto por termos diversos, a exemplo de cuidador, monitor, mediador, estagiário mediador, auxiliar de ensino, auxiliar de vida escolar, atendente, acompanhante especializado (Bezerra, 2020, p. 667-668). Essa vastidão terminológica é apontada por Lopes e Mendes (2023) como uma lacuna, tanto na diversidade de funções, quanto no isolamento profissional.

Ainda, Mendes e Lopes (2021), destacam que a ausência de regulamentação das atividades a serem desempenhadas no espaço escolar, enquanto condição *sine qua non* para assegurar os direitos e deveres dos profissionais de apoio de forma objetiva e notória, provocando a precarização do trabalho com a criança do PAEE e, conseqüentemente, a vivência de uma educação inclusiva fragmentada.

Ou seja, a ausência de marcos regulatórios da profissão indica o desempenho inapropriado das funções, levando a uma exposição de crianças e jovens a situações de descaso e negligência.

Logo, o estabelecimento de critérios para atuar na função de Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) exige considerar as demandas do ambiente escolar e suas especificidades, evitando a fragilidade da atuação profissional junto ao PAEE.

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de Orrú (2017) acerca do significado de Educação Inclusiva, remetendo às diferentes demandas e áreas de conhecimento, bem como profissionais, espaços e tempos de aprendizagem. Ou seja, a presença de um profissional para apoio em sala de aula representa um diferencial no processo de aprendizagem do estudante do PAEE.

Assim, enxergamos a escola inclusiva da seguinte maneira:

Na perspectiva inclusiva [...] a escola atende às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para avaliar. (Mantoan, 2003, p.16)

Entendendo que, o papel da escola deve ser o de reflexão acerca dos padrões comportamentais que ela impõe. Ao invés de criar nomenclaturas e selecionar espaços para as crianças do PAEE, cabe à escola repensar os movimentos possíveis para incluir a todos.

Outrossim, devemos considerar a inserção de um profissional para acompanhar estudantes do PAEE, atendendo a requisitos específicos e garantindo um processo educativo inclusivo e efetivo.

À essa discussão recobramos experiências vividas durante o desempenho de atividade como PAIE, em caráter de estágio não-obrigatório, no período de um ano e meio entre 2022 e 2023, sem acesso ao conhecimento prévio sobre a função ou o PAEE. Assim, a ausência de orientação e direcionamento contextualizado, entre o que estava previsto em contrato e a demanda de atendimento ao estudante em acompanhamento, gerando dificuldades para atuação, mas não impediu o interesse em aprofundar o tema em pauta.

Dessa itinerância, entre a literatura da área e a atuação como PAIE, restava o acesso ao conhecimento específico que poderia advir do processo formativo na licenciatura em Pedagogia³, em instituição pública federal do agreste Pernambucano, entre outros, através do componente curricular que versa sobre a

³ O curso de Pedagogia do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi implementado no ano de 2012 como parte das diretrizes políticas educacionais do governo Lula, que buscava democratizar o acesso ao ensino superior na região do Agreste. Sua especificidade reside a busca pela adequação da formação às necessidades locais em diálogo.

Educação Especial⁴. Em quase dois anos de atuação enquanto PAIE, entre maio de 2022 e junho de 2023, ocorreram cerca de quatro encontros formativos em que as discussões se restringiam a casos pontuais e raramente atendiam às especificidades da atuação do PAIE, remetendo a uma criança com múltiplas deficiências, exigindo adaptação antes de se introduzir em sala de aula de escola regular.

Por se tratar de uma experiência formativa, não escaparam dela os afetos, que, mais do que tudo, motivaram a atuação e despertaram a indignação frente às situações de exclusão e preconceito no espaço escolar. As cobranças para a criação de estratégias de promoção da inclusão com os estudantes do PAEE eram constantes e buscavam incluir aspectos cognitivos, pedagógicos e psicossociais. O desenvolvimento dessas estratégias, no entanto, era fragilizado pela falta de orientação quanto ao uso de recursos e planejamento para o PAEE, apontando para a criação e desenvolvimento de atividades específicas e diferenciadas.

Ainda, se soma a esse contexto, a exigência de produção de relatórios diários contendo informações sobre as atividades que eram planejadas em conjunto com a professora regente e desenvolvidas com/pelo estudante do PAEE. Além, de informações sobre seu comportamento, remetendo ao caráter descritivo, sem devolutiva ou *feedback* de qualquer natureza junto a gestão escolar, responsáveis pelo/a estudante e/ou docente. A comunicação fragmentada entre os agentes da rede de apoio do estudante e se dava a partir de três momentos: o professor da sala, que ouvia o PAIE, e somente após isso, a coordenação ouvia o/a professor/a, para então entrar em contato com os familiares, anunciando mais um desafio para a atuação do PAIE.

A exaustão que o cargo provocava e a remuneração escassa termina por limitar a possibilidade de busca por cursos especializados na área e, na comunidade escolar, era comum o não lugar da categoria PAIE, oscilando ora com a exigência da docência, quando havia cobranças no âmbito da função, ora de cuidador, sendo exigência na contratação.

Movidos pelo desafio de compreender as experiências formativas do PAIE, partimos das análises feitas por Mendes e Lopes (2021), sobre a carência de estudos feitos sobre a atuação do PAIE em sala de aula e a definição da

⁴O componente curricular tem como objetivo fornecer aos novos docentes aspectos filosóficos, legais, institucionais e sociais da educação especial, princípios e métodos de atendimento do PAEE. O componente está disponível no 7º período do curso

regulamentação de sua atuação e direitos no espaço escolar, destacando que esta inquietação advém de experiências no âmbito pessoal, conforme descrita anteriormente, fazendo nos aproximar da seguinte inquietação: como o Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) constrói a sua identidade formativa na atuação profissional?

Esse inquietamento surge no desempenho da atividade de PAIE foi observada a regularidade no desvio de funções, tais como a exigência de planejamento, execução e análise de atividades, a responsabilização unilateral pelo progresso do estudante do PAEE em âmbitos educacionais, sociais e emocionais, além do auxílio em atividades de higiene, alimentação e cuidados pessoais. Essas últimas, apesar de fazerem parte do arcabouço de atividades previstas pelo contrato, eram desempenhadas sem orientação ou suporte de qualquer natureza. Essa situação certamente não é uma experiência isolada e além de gerar resultados negativos sobre a perspectiva individual do profissional, faz parte de um conjunto de desvios apontados por Mendes e Lopes (2021), que indicam as possíveis causas da precariedade na atuação destes profissionais, justificada por uma escolha econômica e menos comprometida com a inclusão do estudante do PAEE.

Ressaltamos ainda, a importância aos afetos, calorosos e viventes, cultivados durante esta vivência, inspirando a possibilidade de novos caminhos para reflexões que possam contribuir com a compreensão acerca do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Daí, justifica o ciclo investigativo percorrido nesta pesquisa, quando buscou compreender a identidade formativa do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) através da trajetória e experiência formativa do referido profissional.

O artigo está dividido em quatro partes. A primeira, se remete às exigências e campo de atuação do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar. A segunda, enfatiza os encaminhamentos teórico-metodológicos da investigação. A terceira parte, tece os resultados advindos das narrativas dos/as colaboradores/as da investigação. E, por fim, apresentamos reflexões inconclusivas, advindas das narrativas confidenciais pelos/as colaboradores/as, e apontamentos impulsionados a continuidade de novos voos investigativos.

2 A trajetória histórica do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar: exigência(s) e campo de atuação

Após o término da atividade de PAIE, a dúvida sobre o universo em que a atuação é desenvolvida permanecia, os contextos mudavam drasticamente nos relatos de colegas e abriam espaço para o apontamento de fragilidades na atuação que envolviam desde o processo seletivo à atuação, fazendo nos inquietarmos sobre quais critérios são estabelecidos para o desempenho da atividade de PAIE? E o que fundamenta a presença desse profissional no espaço escolar?

Assim, guiados/as pela literatura da área, passamos a apresentar a exigência da formação e o campo de atuação do PAIE. Lopes e Mendes (2021), investigam as razões para a demanda do PAIE em sala de aula, justificada pela ampla presença do PAEE quanto ao atendimento legal do direito à educação com promoção da inclusão.

Nesse movimento, entre o cumprimento das exigências legais e o atendimento ao público específico, surge o encobrimento de “mecanismos de exclusão e políticas de barateamento dos suportes profissionais” (Idem, p.01), levando ao processo de judicialização das demandas pautada por um conjunto de justificativas que oscilam entre aquelas que são adequadas e atendem às demandas do contexto do estudante e aquelas que desconsideram o público específico de atendimento, suprindo sua ausência com, entre outros, “[...] recursos de tecnologia assistiva, professores de Educação Especial, consultorias de profissionais da equipe multidisciplinar e, até mesmo, para cobrir lacunas na formação de professores”. (Ibidem, p.14). Este cenário se concretiza, por exemplo, quando profissionais especializados são substituídos por pessoas sem formação, pondo o aspecto econômico à frente do pedagógico ou humano.

Martins (2011), nessa mesma direção, faz referência aos aportes legais que dizem respeito ao PAEE, destacando “[...] o empobrecimento nas questões pedagógicas divulgadas pelos documentos orientadores e normativos das políticas nacionais voltados para a Educação Especial na perspectiva inclusiva”. Orrú (2017) também canta essa pedra quando atenta para um empobrecimento pedagógico da escola ao selecionar aqueles que podem ou não aprender, baseando-se pelas características ou deficiências, selecionando “[...] quem será capaz de conviver com outros alunos, quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar” (p.24).

O desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas em crianças do PAEE leva em consideração suas especificidades, descartando qualquer ação

que surja no imprevisto e que sejam descontextualizadas. E isso quer dizer que a presença do PAIE deve justificar-se para além do acompanhamento do estudante de modo a contribuir para seus processos de aprendizagem de forma previamente planejada e estruturada. A disponibilidade de um profissional para o acompanhamento integral leva ao desenvolvimento de habilidades que aumentam a autonomia do PAEE, considerando insuficiente a presença de um profissional que se volte apenas para a prestação de serviços relacionados à alimentação, higiene e supervisão.

Para Orrú (2017),

Aprender a fazer a inclusão com vistas à educação de todos e para todos no espaço de aprendizagem comum é aprender a conciliar peças de igual importância dos domínios de conhecimento que são apresentados com os modos singulares de aprender de cada aprendiz, constituindo assim um espaço problemático com possibilidades infinitas de invenção e re-invenção do novo, sem o estabelecimento de medidas paliativas ou padrões de realização. (p.43)

Ou seja, o trabalho com o PAEE deve seguir sob fundamentos inclusivos que explorem alternativas para o seu desenvolvimento levando em consideração suas identidades e singularidades. Assim, a autora nos convida a repensar a atuação do PAIE, evitando fragilidades no processo aprendente e ensinante com crianças, jovens e adultos do PAEE. Pensamos a escola na perspectiva inclusiva conceituada por Mantoan (2003), na qual ela [...] atende às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para avaliar. (p.16)

Na trajetória de descoberta do PAIE coube entender as produções relacionadas a esse profissional, em busca de informações que possibilitassem um entendimento mais profundo sobre o tema para além do que havia sido desenvolvido durante o desenvolvimento da atividade de PAIE.

Em Bezerra (2020), a Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) é colocada em pauta, por considerar um deslocamento da identidade formativa, quando afirma a predominância do aspecto econômico em detrimento do pedagógico, destinando a função aqueles/as que não atendem às atribuições para atividade, entre outras, ausência de formação, levando a não inclusão do público na escola. Esse perfil, não atende à inclusão como a concebemos, ideia

[...] revolucionária e não cede à improbidade das brechas legislativas. Por isso a inclusão não se contenta em acontecer pelo simples estar do excluído no espaço comum de todos. Em outras palavras, não existe meia inclusão, do mesmo modo que não existe estar mais ou menos grávida. (Orrú, 2017, p. 68)

É interessante a analogia que a autora propõe com a gravidez porque explicita que a inclusão não é algo que pode ser fragmentado ou negociado, ela deve ser total. Essa visão estabelece um desafio de reflexão sobre como nos contentamos com a superficialidade da inclusão ofertada para o PAEE.

Assim, concordamos com Lopes e Mendes (2023), quanto à garantia de um trabalho com o PAIE, objetivando a inclusão que considere as seguintes fases: (1) orientação inicial, (2) acompanhamento e (3) supervisão. Ainda, há um alerta para o processo de contratação, exigindo compreensão quanto às atribuições na função em sala de aula, que, embora atenda fins econômicos, não devem assumir a função de professores/as especializados/as.

A incerteza acerca do perfil para atuação do PAIE contribui para a desvalorização no espaço escolar, entre outros, se considerarmos,

[...] a ausência de um processo seletivo responsável e criterioso, com edital e instruções normativas a seguir, contribui para a desvalorização da função, além da possibilidade de contratar pessoas com perfil inadequado por não haver uma seleção que exija mínimas competências e características para a vaga. (Lopes e Mendes, 2023, p. 07-08)

Como a atividade de PAIE foi desempenhada em caráter de estágio não-obrigatório, o processo de seleção seguia critérios estabelecidos pela instituição contratante e objetivava saber do candidato seus conhecimentos acerca da “mediação” entre estudantes do PAEE e a comunidade escolar. O processo não incluía nenhum momento formativo prévio à atuação ou apresentação de metodologias para o desempenho da atividade e/ou informações sobre o estudante. A descrição das atividades a serem desenvolvidas restringiam-se ao plano de atividades previstas pelo contrato.

Em adição a outros fatores, a indecisão acerca do que é o PAIE, sua função e atribuições no espaço escolar, como afirma Martins (2011), põe em evidência o sentimento de desvalorização do PAIE tanto em relação ao desenvolvimento de seu trabalho, no que diz respeito à sua remuneração, quanto no estreitamento da

relação profissional com outros funcionários da instituição. A autora chama a atenção para os cenários em que o PAIE é responsabilizado unilateralmente pelo desenvolvimento do estudante do PAEE, mesmo quando assume funções que não correspondem à sua atuação, a exemplo do planejamento de aulas.

Para encerrar, a pesquisa aponta para uma trajetória repleta de caminhos educativos e formativos que dialogam com a especificidade de uma formação específica e diferenciada para o atendimento do público da educação especial.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A investigação faz uso da abordagem qualitativa, com enfoque na pesquisa-formação, onde pesquisadores e colaboradores dialogam no processo de construção do conhecimento. Para identificar as experiências que compõem o arcabouço do PAIE, levaremos em consideração as contribuições dos/as colaboradores/as para compreender como se constroem suas identidades profissionais na atuação com o PAEE. Na trajetória de descoberta do PAIE coube entender as produções relacionadas a esse profissional, em busca de informações que possibilitaram um entendimento mais profundo sobre o tema para além do que havia sido desenvolvido durante o desenvolvimento da atividade de PAIE.

A revisão da literatura da área, através da Revista Brasileira de Educação Especial, justificada pela área de divulgação científica, bem como apresentar qualidade acadêmica e diversidade de perspectivas e referências relevantes para o tema de investigação, no período de 2013 a 2023, reportou a 507 trabalhos, entre os volumes 19° a 29°, sendo identificado apenas um artigo voltado para o PAIE enquanto objeto de investigação. O artigo, intitulado A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um seus efeitos, analisou a caracterização do PAIE, quanto às orientações advindas dos documentos legais publicados.

No conjunto da produção, tomamos o termo PAIE como marcador do conhecimento, conforme tabela 1.

Tabela 1- Distribuição das Produções Científicas por descritor nos artigos da Revista Brasileira de Educação Especial

Descritores	V. 19	V. 20	V. 21	V. 22	V. 23	V. 24	V. 25	V. 26	V. 27	V. 28	V.29	TOTAL
PAIE	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Fonte: Produzida pelos/as pesquisadores/as (2024), advinda dos dados da Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/>>. Acesso em: 23 set 2024.

O acesso às informações nos aproximaram de um artigo que enfatiza a presença desse profissional em sala de aula, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 – Corpus documental dos artigos da Revista Brasileira de Educação Especial

Volume/Ano	Título	Palavras-chave	Objetivo	Instituição/ões
26/2020	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos	Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento em classe comum. Apoio à pessoa com deficiência	Retomar e analisar a caracterização desse profissional com base nas orientações governamentais e nos documentos legais emanados logo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Faculdade de Educação da UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Fonte: Produção dos/as pesquisadores/as (2024), advinda da análise da Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>>. Acesso em: 23 set 2024.

A pouca ênfase na produção temática indica a pertinência do tema e a relevância para a educação especial e o PAIE. Atesta ainda, a permanência dos desafios na formalização da função do PAIE, advindo, entre outras, da imprecisão da função desempenhada por esses profissionais.

De posse da produção do conhecimento na área partimos para o campo empírico, tomando as escolas municipais de Caruaru⁵, conhecida como a Capital do Forró, localizada no agreste de Pernambuco e famosa por sua cultura marcadamente nordestina, como território epistêmico da investigação.

O contato com a Secretaria de Educação de Caruaru (SEDUC), para a elaboração do mapeamento dos possíveis colaboradores da pesquisa, constituiu um dos primeiros desafios da investigação.

O acesso às informações contou com uma comunicação burocrática, inclusive no acesso a dados que deveriam ser domínio público. Diante da ausência de informações oficiais, utilizamos uma carta de apresentação para coleta de dados relacionados ao mapeamento da rede escolar e, especificamente, sobre os PAIEs. Os dados extraoficiais, constituídos do diálogo com membros da gestão municipal, se somaram às demais fontes de informação e possibilitaram um vislumbre do cenário a ser investigado.

Assim, chegamos a rede de ensino de Caruaru, constituída por, aproximadamente, 35 mil estudantes distribuídos entre escolas de educação infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), ensino fundamental e as modalidades de ensino de Educação de Jovens Adultos (EJA) e Educação Especial.

Quanto a presença de PAIE, segundo os dados extraoficiais coletados através do diálogo com membros da gestão municipal⁶, totaliza 400 contratados para o atendimento de, aproximadamente, 2000 mil estudantes. Ou seja, essas informações revelam que não há um acompanhamento efetivo no atendimento aos estudantes.

Outrossim, utilizamos questionário e entrevista narrativa para acessar os/as PAIEs. O questionário serviu como instrumento de seleção dos/as colaboradores/as, interessando aqueles/as que atendessem os seguintes critérios, a saber: profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) em atuação, atentando-se para aqueles/as com, no mínimo, três anos de formação superior em cursos de licenciatura.

⁵ A cidade de Caruaru é famosa principalmente pelos festejos do mês de junho, atraindo, anualmente, turistas de todo o mundo. Além disso, a cidade é reconhecida pela feira de artesanato e arte em barro, essa última advém do bairro do Alto do Moura, que recebeu das Organizações das Nações Unidas (ONU) o título de maior centro de artes figurativas da América.

⁶ As idas e vindas até a Secretaria de Educação do Município, munidos/as de ofício, não foram suficientes para acesso aos dados oficiais, quanto a presença do PAIE na rede de ensino, incluindo quantitativo de escola, estudantes e PAIEs, bem como turno de atendimento.

De posse desses critérios, chegamos a três PAIEs, os/as quais atenderam aos critérios apresentados e se disponibilizaram para colaborar com a investigação⁷, conforme perfil apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos/as PAIE colaboradores/as da investigação

Colaboradores/as	Gênero	Idade	Cidade	Formação	Ano de formação	Ano de ingresso na função	Forma de acesso
Rosa	Feminino	50	Caruaru	História	2009	2020	Concurso
Mauro	Masculino	35	Riacho das Almas	Letras	2021	2020	Concurso
Silvânia	Feminino	48	Bezerros	Pedagogia	2021	2020	Concurso

Fonte: Produzida pelos/as pesquisadores/as (2024).

A aproximação com os/as PAIEs buscando, na entrevista narrativa, identificar suas experiências formativas, possibilitando acessar, nesse movimento, sua identidade profissional na trajetória formativa. Para Arfuch (1995), a entrevista narrativa é uma abordagem que permite que a pessoa entrevistada narre sua experiência ou história de vida de maneira contínua e livre. Para a autora, a entrevista narrativa

permite sin embargo la expansión narrativa que tiene que ver con las transformaciones de una historia. En este sentido se aproxima a la conversación cotidiana [...], donde el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de la propia experiencia (p.54)

Dessa forma, nos interessa a possibilidade de vislumbrar cenários diversificados a partir da palavra posta pelas/os colaboradoras/os da investigação. Explorando a relação entre memória e identidade, tal como Arfuch (1995), reconhecemos o caráter polifônico da linguagem, pois “hablamos no desde una absoluta soledad sino desde una trama sociocultural, somos hablados [...] en tanto el lenguaje nos precede y nos impone sus marcas” (p.52).

⁷ Na pesquisa, visando manter a identidade preservada dos/as colaboradores/as, solicitamos que os/as mesmos/as se identificassem com um nome próprio para uso público.

Partindo da ideia apresentada pela autora, corroboramos que a entrevista narrativa “es decir” (p.89), e entendemos que ela pode ser um campo fértil de possibilidades para compreensão e, em alguns casos, como pode ser o caso do PAIE neste estudo, de apresentação para o público. Durante o desempenho da atividade de PAIE em conversa com os pares, surgiam questionamentos sobre os sentidos que são atribuídos a essa tarefa, gerando uma dúvida sobre as narrativas que são produzidas acerca dessa experiência.

Na entrevista, se complementam os fragmentos (de vida, de diálogo, de acontecimentos) que se nutrem de detalhes (micro histórias, anedotas, focalizações), partindo da conversação, onde se encontram os diferentes atores envolvidos (entrevistador/entrevistado). Em nossa investigação, as entrevistas narrativas foram produzidas nas escolas em que os/as PAIEs atuam, concebendo-as como abordagem formativa que nos permite a “aproximação do processo de construção de uma consciência histórica de si e das aprendizagens disponibilizadas nos territórios habitados” (Silva, Santos, 2022, p.116), utilizando o tempo do intervalo entre as atividades, em salas privadas, para partilha mútua de conhecimentos e vivências da respectiva função.

Nessa trilha, a entrevista narrativa assume uma tripla inquietude e intencionalidade: a de resolver um enigma, fundamentar uma denúncia ou obter uma premissa (Arfuch, 1995). Encontramos nela uma oportunidade para explorar as narrativas dos PAIEs pois não se restringe somente a esses fatores, além de que

También es una operación sobre la memoria, la proximidad, una avanzada de lo vivencial, de restitución del sujeto frente a la exclusión de las generalizaciones. de las redes anónimas de la comunicación contemporánea (p.147)

Em concordância com Arfuch (1995), a entrevista narrativa não reside em reproduzir cenários ou encapsular os sentidos gerados em seu entorno, mas considera o caráter fragmentário da evocação, dos discursos, significados e sentidos criados, permitindo um distanciamento do próprio mundo, colocando para fora em palavras, as experiências que podem ou não mudar o mundo do outro, o que passamos a disponibilizar ao leitor, na parte quatro, advindo do acesso aos resultados da entrevista narrativa com os/as PAIEs.

4. Narrativas de identidades formativas dos PAIEs: temporalidade, comprometimento e diálogo

Aqueles que lêem esse texto já devem estar familiarizados com o método científico em que o pesquisador busca estabelecer generalizações estáticas sobre determinado assunto, essa pesquisa, no entanto, segue por outro caminho epistemológico e busca compreender um fenômeno específico, neste caso, as experiências formativas do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar.

A aproximação com o PAIE visa contemplar o movimento formativo de constituição do processo identitário, o qual, segundo Passeggi e Souza (2017), “[...] abre novos horizontes para o ‘retorno do sujeito’, que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história” (p. 09, grifo dos/as autores/as).

Isso não significa a falta de conexão sociopolítica e comprometimento com o campo empírico em que a investigação está em desenvolvimento ou tampouco que a investigação busque apresentar uma cópia fiel de determinados cenários presentes em seu percurso. Seguindo as palavras dos autores, “concerne principalmente à compreensão da natureza do discurso autobiográfico, enraizado na atitude fundamental do humano” (p.8).

Comungamos com Abrahão (2003) baseada em Santamarina e Marinas (1994) que o trato com as narrativas geradas no cotidiano, ou seja, com Histórias de vida, exigem uma flexibilidade com o processo de investigação. No trabalho com as narrativas (auto)biográficas é primordial adotar uma perspectiva que leve em consideração a experiência individual como princípio a ser visto como registro capaz de potencializar as narrativas humanas.

Por isso, o trabalho com as narrativas (auto)biográficas, se constitui através de um processo de aprendizagem e construção de conhecimentos entre pesquisadores e entrevistados, “com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico” (Abrahão, 2003, p.83-84).

Ainda, entendemos a narrativa (auto)biográfica como capaz de promover a democracia e a socialização dos conhecimentos, e, salientando que esse tipo de construção só é possível coletivamente. Entendendo também que o trabalho com as narrativas “implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão” (Silva, Santos, 2022, p.129), fato que

independe dos recortes sociais de quem narra. Concordando com Freire (2007) quando diz que

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à 'nossa verdade', mas buscar conhecer *a verdade* de fato. [...] É necessário não confundir a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico realmente sério, com a tão propalada neutralidade da ciência, que de fato não existe (p.114)

Ou seja, buscamos restabelecer uma ponte de reflexão entre colaboradores/as e investigadores/as e para além desse alcance, o contexto da entrevista está pautado sobre formas de acordo com relação à compreensão do que é construído, sua exploração e reflexão, os/as colaboradores/as assumem uma posição além de meros contribuintes para a pesquisa e a partir de seu engajamento e colaboração abrem-se caminhos para a construção coletiva do conhecimento criando possibilidades para seu empoderamento e autonomia, além de que

Não se trata, portanto, de uma atitude esporádica e meramente circunstancial, mas de uma dimensão constitutiva dos processos de individuação e de socialização, estreitamente, relacionados às condições sociais nas quais os indivíduos se biografam e produzem, narrativamente, formas de existência para eles próprios e para o outro. (Passeggi & Souza, 2017, p.10)

Assim, o papel de quem realiza a pesquisa, adota uma tradição no ato de pesquisar que reconhece ser a realidade social multifacetada como diz Abrahão (2003). Esse fato não é por acaso e atende ao objetivo de realização de uma investigação que estabeleça um diálogo entre o individual e o sociocultural. No ato de investigar, o/a pesquisador/a deve ser sensível aos cenários apresentados pelas vivências dos/as participantes e as estruturas sociais, entendendo-os como aspectos que têm influência mútua. Com esse olhar, a pesquisa se torna uma construção colaborativa de conhecimento, o que contribui ao mesmo tempo para o entendimento das estruturas sociais e a pesquisa.

Assumir a realidade como tal, não significa isentá-la de um processo de reflexão ou objetivar por cristalizações contextuais, trata-se, sobretudo, sobre como atuamos no dia a dia e no desenvolvimento de nossas ações, atendendo à intencionalidade de um projeto descolonial de busca pelo conhecimento, fazendo a escolha pelo processo de aprender a desaprender como uma forma alternativa para sua construção.

Em Mignolo (2008), “o pensamento descolonial é a estrada para a pluri-versalidade como um projeto universal”(p.300), isso quer dizer que, ele permite elaborar investigações que se afastam do modelo hegemônico fundamentado em pensamentos ocidentais e que comumente marginalizam determinados grupos sociais.

Está aí a importância das narrativas (auto)biográficas e seu processo de biografização e reflexão, na quebra de paradigmas metodológicos estáticos, sem movimentação. Adotando uma perspectiva epistemopolítica que busca ampliar horizontes da investigação científica que possam promover “saberes de resistências, de solidariedade, interrogando a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano em permanente transformação” (Passeggi & Souza, 2017, p.23).

Pautada pela investigação da atuação e trajetória do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) identificamos o processo de construção de movimentos de rememoração da narrativa coletiva e individual, seja em diálogo com a temporalidade formativa para atuação com comprometimento, exigindo a disponibilidade do Público Alvo da Educação Especial e aqueles que constituem o coletivo em pauta, docentes, gestores, familiares.

O acesso à trajetória formativa do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar, contou com colaboradores/as com, no mínimo, três anos de formação superior, nos interessando a compreensão de suas trajetórias profissionais para além da atuação de PAIE.

Diante da pouca ênfase nas investigações e o não atendimento efetivo do PAIE ao público destinado, nos direcionamos a “compreender sobre outro prisma, quem é o sujeito da educação. Ter um desejo, uma vontade de diferença que está para além da tolerância ou da aceitação do outro” (Orrú, 2017, p. 30).

Logo, buscamos acessar os interesses pessoais dos/as participantes, tendo em vista que, sua participação não se trata de mera utilização para coleta de informações.

Assim, o acesso às motivações formativas e profissionais passaram a constituir o núcleo do nosso interesse. Em razão da diversidade de contextos em que a atividade de PAIE é desempenhada, as motivações formativas e profissionais devem ser analisadas para que seja estabelecido um precedente que fundamente sua escolha pela atuação.

De início, a formação no magistério foi elemento presente nas trajetórias formativas das/os três participantes, apesar de seguirem para diferentes áreas (História, Letras e Pedagogia). Assim como a atuação em sala de aula não era inédita para os/as três participantes, Rosa, Mauro e Silvânia que atuaram em diferentes posições antes do PAIE. Antes das formações em História e Letras, respectivamente, Rosa e Mauro já atuavam em sala de aula em função de suas formações no magistério.

Rosa, atuou como professora regente por nove anos, atuando em turmas da Educação Infantil e em seguida, formada em História, em turmas de 6º ao 9º ano. Enquanto Mauro, formado em Letras, antes da atuação como PAIE, foi professor regente de uma turma por dois anos em um projeto que tinha como objetivo o trabalho com estudantes que não puderam estudar na idade apropriada, e anterior a isso, teve o ofício de costureiro.

Ambos os colaboradores/as, revelaram ter abandonado os respectivos cargos por razões políticas em suas cidades e encontraram na função de PAIE, uma forma de assegurar sua segurança financeira. Ou seja, a função apresentou-se como um refúgio econômico.

Já Silvânia, formada em Pedagogia, atuava como auxiliar de educação antes do PAIE e indica a investida na atuação enquanto caminho para a construção do conhecimento na área.

Eu já via quando era auxiliar de educação e já tinha vontade de atuar como paie, porque eu pretendo buscar a minha sala de aula e passar como profissional de apoio seria a experiência que falta (Silvânia, 48 anos, pedagoga)

A curiosidade acerca do PAIE, como vemos, não se limita à pesquisa acadêmica, mas demonstra ainda uma aura de incertezas. Apesar de interessada na atuação, Silvânia indica um interesse provisório na função, algo parecido com um estágio. A função de PAIE traz para ela um arcabouço de conhecimentos com vistas para sua atuação futura.

Com objetivos diferentes, os PAIE comungam acerca da incerteza sobre o que a atuação enquanto PAIE representava antes de ser assumida, vejamos

Pra falar a verdade, eu nem sabia o que era PAIE, eu sabia que na minha sala tinha crianças com deficiência, mas não sabia o que era ser PAIE. Eu vim saber na prática, no dia a dia, [...] de início, fiquei

assustada, disse: meu deus, será que vou dar conta? (Rosa, 50 anos, historiadora)

Lopes e Mendes (2023) argumentam que a falta de informação e orientação inicial “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” (p.8), pensamos que, mais do que isso, com a falta de atualizações para atuação no espaço escolar, o PAIE pode assumir uma posição incógnita, o qual não recebe orientações próprias para a sua atuação e assim, culminar, “[...] 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” (ibidem).

Esses fatores contribuem para a ambiguidade no desenvolvimento do papel, causadoras da sensação de impotência e desmotivação, culminando em uma alta taxa de desistência entre os PAIEs. Sem atender à demanda por formação contínua, a atuação profissional é prejudicada e impacta negativamente na qualidade do atendimento e no suporte dos estudantes do PAEE.

Mendes e Lopes (2023) reforçam que na falta de um planejamento voltado para o engajamento do PAEE, localizando estratégias que atendam aos seus interesses e necessidades, a atuação pode ser considerada desnecessária.

Quando questionadas/es sobre a motivação da escolha pela permanência nas funções de PAIE, o caráter econômico se destacou em detrimento dos interesses pessoais, profissionais ou pedagógicos mas não se restringiu a tal.

Não é por escolha não, por mim, eu estaria lecionando. É o que eu gosto de fazer, entende? [...] não estou por opção, mas por necessidade mesmo porque é a única fonte de renda que eu posso ter. (Rosa, 50 anos, historiadora)

A gente junta um pouquinho de cada coisa: o salário, ser "a única escolha que eu tenho no momento", o carinho que a gente pega por essas crianças e querer fazer algo além por elas. Porque muitas conseguem ter um desenvolvimento. [...] é gratificante, não é algo muito fácil. Não é fácil, é bem complicado em todos os sentidos. (Silvania, 48 anos, pedagoga)

Nas narrativas de Rosa e Silvânia, notamos o destaque ao imperativo econômico, nos levando a afirmar que, a escolha pela função é marcada pelas circunstâncias econômicas das colaboradoras. Esse cenário demonstra uma fragilidade da função do PAIE tendo em vista que, seguindo pelo caminho da

necessidade econômica, é improvável que haja um desenvolvimento contínuo da atividade. Formada em História há 15 anos, Rosa fala da volta à sala de aula com saudosismo e utiliza os conhecimentos construídos desse período repaginados através da ludicidade no desenvolvimento de sua atuação, com jogos e dinâmicas.

No entanto, vemos também motivações diferentes de reconhecimento e satisfação no desempenho da atividade de PAIE e que vislumbram envolvimento pessoal para além da esfera trabalhista. O fator econômico aproxima-se dos desafios vivenciados no desempenho da atividade de profissional de PAIE e fizeram parte das razões pelo seu abandono. Entendendo que esta é uma dimensão crucial que influencia em suas percepções sobre sua atuação.

A urgência econômica e seus objetivos individuais são aspectos que revelam que a participação no PAIE não se limita a uma questão econômica, mas também uma oportunidade de construções de sentidos de ternura e afeto. O que também se aproxima do que foi vivenciado durante o desempenho da função de PAIE.

Assim, enxergamos uma ponta para a complexidade no que, no fim, é a razão para a presença do PAIE na escola: a inclusão. Longe de condenar as motivações, ficamos desejosos/as apenas de uma reflexão sobre o trabalho com PAIE a ponto de gerar graus diferentes de realização pessoal, entendendo que esperar pela preparação e formação perfeitas para a inclusão, sem um trabalho por trás, em que é pertinente somente “deixar a inclusão fluir é como esperar que o sol e a lua um dia se encontrem no universo em que existem” (Orrú, 2017; p. 129).

Quanto às experiências formativas do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar, Orrú (2017) atenta para um chamado que posicione a inclusão como um problema fundamental à sociedade, o qual, sem resolução, impede que ela avance, para isso, ela a concebe como complexa e inadequada a abordagens superficiais. Para a autora, a inclusão é sobretudo uma ação coletiva acentuando que “estar segregado jamais será uma opção, apenas estar junto com os outros por determinação jurídica também não será suficiente” (p.68).

Assim, buscamos localizar as estratégias de atualização para atuação como PAIE dos/as colaboradores/as, entendendo que esta é uma posição que requer constante atualização de conhecimentos para situações específicas. Como estão todos inseridos na jurisdição da rede municipal de ensino de Caruaru, as/os PAIEs afirmaram que os momentos de atualização se restringem aos encontros formativos mensais promovidos pela Secretaria de Educação.

As/os PAIEs atentam para a carga horária de 8h, resultando no impedimento do aperfeiçoamento profissional, restritos a encontros mensais promovidos pela instituição contratante.

O relato de Silvânia indica a falta de encontros que oferecem possibilidades diversas de temáticas

Veja, eu tive crianças muito diferentes uma da outra e por mais que a prefeitura tente fazer formações, trazer algo novo para os PAIE, ainda é pouco porque as diversidades são enormes [...] nós precisamos, em um caminho paralelo, buscar as necessidades que a criança tem, as necessidades que você tem.

Silvânia, enfatiza a busca de caminhos outros na atuação como PAIE, indicando a autonomia profissional no desenvolvimento de sua atuação. No entanto, não podemos esperar que esse ímpeto surja em todos os profissionais, principalmente se levarmos em consideração que a atividade pode ser desempenhada por qualquer pessoa que possua o Ensino Médio completo na cidade de Caruaru, assim, não abrangendo somente profissionais licenciados.

Os momentos de atualização se restringem, aos movimentos formativos promovidos pela instituição contratante, onde os/as PAIE destacam a importância dos mesmos com as devidas ressalvas, como aponta Mauro, o qual considera o contato com os pares, ou seja, outros/as PAIEs, como construtivo de saberes, mas ressalta,

O que é repassado para nós é mínimo [...] não dá pra atender a nossa realidade, a gente sabe que existem PAIEs que não sabem bem como desempenhar a função. Infelizmente, a gente também se depara com professores que não sabem qual o papel do PAIE, ele vai ser o professor do aluno? Eu me deparo com falas de professores do tipo: eu tenho 28 alunos e um aluno com autismo (Mauro, 35 anos, formado em Letras)

Relembramos aqui, que o comprometimento profissional exige a presença de uma rede de apoio, composta por diferentes profissionais, a fim de evitar a unilateralização da responsabilidade para o PAIE e a desvalorização da atuação. Além disso, Mauro nos alerta para o fato de que o diagnóstico biomédico, apesar de ter ganhado espaço dentro da escola, não é razão para a desresponsabilização do corpo docente sobre o PAEE

As/os PAIEs participantes da investigação revelaram as condições para a atuação que, como dito anteriormente, os posiciona como invisíveis, os/as tornando despercebidos/as pela gestão escolar.

Os/as participantes indicam que a oferta de atualização para atuação tem que passar por uma adaptação, advir de iniciativa própria, só assim é possível vislumbrar as demandas da atuação do trabalho com o PAEE.

Conheço pessoas atuando enquanto PAIE que não têm a educação como base, não têm formação. Se você já não é da educação e não a vive, sem informações, fica muito difícil, precisa ter muita boa vontade, querer muito estar como PAIE, porque é muito difícil (Silvânia, 48 anos, pedagoga)

Essa situação é apontada por Lopes e Mendes (2021) como uma das razões para a “precarização e o barateamento dos profissionais da área da Educação Especial” (p.5) e que por consequência atinge o PAEE. Esses fatores se manifestam na desvalorização da profissão e que perpetua sua marginalização, comprometendo a qualidade do atendimento.

Silvânia ressalta a centralidade das formações em temas específicos, centrando-se em datas comemorativas do calendário Inclusivo a partir de ações isoladas sobre determinados assuntos e que não contribuem para o contexto de desempenho de sua atividade. Ela usa como exemplo o estudante que acompanha que tem Baixa Visão, tema que nunca foi abordado nos momentos formativos, cabendo a ela a busca por informações que a auxiliem em sua atuação profissional.

Na recorrência por temas mais abrangentes, como temas pontuais (Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção, etc.) nos momentos formativos, é importante indagar: “que parecença há entre os classificados, além da própria classificação?” (Orrú, 2017, p.33). Ou seja, as informações precisam atingir um grau diferente da generalidade, ou tratar-se-ão apenas de apresentações informativas.

Ainda, buscamos entender quais estratégias são utilizadas para promover a inclusão da criança do PAEE na escola, onde encontramos desencontros sobre o sentido da palavra “estratégia”. Os participantes deram apenas exemplos de ações isoladas advindas de projetos ou métodos informais que foram descobertos de forma autônoma. O uso da palavra “descobertos” não foi desproposital e demonstra mais um desafio na atuação do PAIE composto pela falta de comunicação com a escola.

Acho pertinente que nas reuniões de pais e mestres, o PAIE também esteja presente, mas nós sabemos que existem escolas que segregam o PAIE nesses momentos, não sei se colocam na balança a formação, algo do tipo: o PAIE tem formação mínima e por essa razão deve ter um envolvimento mínimo, [...] o PAIE tem o que falar, por que acompanha a criança e fica de fora disso? Acredito que com isso, todos saem perdendo. (Mauro, 35 anos, licenciado em Letras)

Ao excluir o PAIE de momentos pedagógicos como esses, a escola assume um papel de pseudoinclusão, conforme Orrú (2017), onde ela desconsidera as contribuições do profissional e se expropria da responsabilidade pela educação do PAEE, mesmo pondo em prática a lei.

Quanto às estratégias de promoção da inclusão dos estudantes do PAIE, desenvolvidas no âmbito escolar, uma resposta recorrente foi retirar o estudante da sala de aula em momentos de desorganização sensorial ou emocional decorrente do contexto. Lopes e Mendes (2021) chamam a atenção para o favorecimento da escola, professores e demais estudantes em detrimento do processo educativo dos estudantes do PAEE, negligenciando seu direito à educação. As autoras consideram inadequada a prática de retirar o estudante da sala de aula sem levar em consideração as especificidades dos estudantes.

Orrú (2107) chama a atenção para as brechas legislativas que “dão margem para que mecanismos de exclusão sejam rotineiramente utilizados”. Ou seja, existe uma motivação pedagógica para sair da sala de aula ou se procura apenas afastar a criança dos seus pares sob o pretexto de não incomodá-las? E se carrega um caráter pedagógico, a atividade, desenvolvida de forma isolada, atende? Esse cenário aponta para o que a autora chama de “não ser” inclusão, pois não tem fundamentos na ação conjunta.

A falta de articulação comunicativa entre o PAIE e a coordenação escolar também está presente no relato de Silvânia, a qual explica que o contato inicial com o estudante do PAEE de sua responsabilidade, enfatiza na narrativa de Silvânia, quando passou a assumir a função, “Vá, a partir de hoje você vai acompanhar determinado estudante...”(Silvânia, 48 anos, pedagoga). Essa imposição gera ambivalência na atuação do PAIE, por um lado, fragiliza a atuação e por outro impulsiona a busca por novas informações, visando o aperfeiçoamento do trabalho com a criança do PAEE, porém, de forma autônoma.

Entretanto, a falta de informações sobre o estudante se configura como um desafio permanente ao período de atuação, impossibilitando que ações contextualizadas e efetivas contribuam para o desenvolvimento do estudante.

A colaboradora, sobre a falta de informações no trabalho com a criança que possui Baixa Visão, citada anteriormente, narra que, “[...] no começo foi muito difícil, porque foi uma adaptação minha para ele, para tentar atender as necessidades dele, tive que perguntar pra ele, descobrir como o profissional anterior trabalhava” (Silvânia, 48 anos, pedagoga).

É evidente que o PAIE não pode em cenário algum depender das instruções do estudante que acompanha para desenvolver o seu trabalho. O diálogo é bem-vindo e incentivado para que a criança se sinta pertencente, pois, “nos processos pedagógicos que são dialógicos e inclusivos, inclusão significa ‘faça comigo’” (Orrú, 2017, p.34), no entanto, se subentende que esse diálogo indicado não se restringe ao diálogo entre o PAIE e a criança do PAEE e deve envolver outros atores educacionais e a família.

Nesse cenário, os PAIEs narraram as expectativas futuras na função. Mauro revelou o desejo pela continuidade do trabalho na Educação Especial mas em outra posição. Carregada de esperanças com outros caminhos na educação, Silvânia indicou que não vê a atividade de PAIE presente em seu futuro por considerá-la estagnada e desvalorizada. No caso de Rosa, a posição de PAIE se apresenta em caráter provisório, enquanto não volta a ser professora regente.

No entanto, seguimos esperançosos/as que a inclusão como descrita por Orrú (2017) retire a escola e seus colaboradore/as da zona de conforto para criar embates de resistência e que se aproximem da pretensão de se mostrar inclusiva efetivamente

5 BREVES CONSIDERAÇÕES

A investigação feita em colaboração com os/as PAIEs, usando a entrevista narrativa no diálogo das vivências da atuação profissional, apresenta uma experiência que recobra, ao mesmo tempo, os sentidos atribuídos à atividade pelos colaboradores/as e investigadores/as, convergindo e divergindo em suas percepções e localizando lacunas persistentes na função. A partir das análises de nossa investigação, notamos como a invisibilidade sobre o PAIE afeta não somente sua atuação mas também limita o seu impacto transformador no espaço escolar.

Além disso, há pouca ênfase na produção acadêmica relacionada ao PAIE, o que, além de evidenciar a relevância do tema na Educação Especial, ressalta os desafios na estruturação do perfil de atribuições desses profissionais. O PAIE aparece, entre outras, como uma alternativa econômica para a instituição contratante que não dá o suporte apropriado e como um refúgio econômico para profissionais. Os/as PAIEs colaboradores/as se percebem em condições que os/as tornam invisíveis no contexto escolar, sendo pouco reconhecidos/as ou valorizados/as pela gestão, além disso, a carga horária extensa (8h diárias) é um fator que dificulta seu aperfeiçoamento e formação contínua.

Assumindo a opção descolonial como atitude epistêmica nos desvinculamos dos fundamentos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento, nos movendo por alargar as reflexões advindas dos resultados da pesquisa, tecendo destaque para novas inquietações: o modelo vigente de educação tem espaço para absorver público outros nas suas diferenças e necessidades? Que outras redes ensinantes e aprendentes se somam a corroborar com a escola, favorecendo uma maior articulação com a educação básica e a fixação de profissionais para atendimento específico e diferenciado ao público da educação inclusiva?

Por fim, a pesquisa de trajetória histórica do PAIE está diante de movimentos iniciais para a construção de narrativas, coletivas ou individuais, capazes de gerar conhecimentos que coloquem em perspectiva o Público-Alvo da Educação Especial e acima de tudo, a inclusão pautada pelo diálogo em outros territórios formativos que pautem o respeito à diferença e diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, v. 7, n. 14, 2003, p. 79-95.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Paidós, 1995.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, 2020, p. 673-688.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso

em 23 mar. de 2024.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Capítulo 112, p. 122.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280081, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280081>, acesso em 10 de abr. de 2024.

MANTOAN, Inés S. **A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como?** São Paulo: Cortez, 2003

MARTINS, Silvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial, **Série-Estudos**, n. 3, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, 2021, p. 1-18.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, 2008, p. 287-324.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**, Editora Vozes Limitada, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.

SILVA, Jaqueline Barbosa da; SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos. Pesquisa (auto)biográfica e narrativas formativas: itinerários descolonizadores. **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, PE. Brasil, Ano 5, v. 5, nº 18, mai./ago. 2022. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>

LUAN FERREIRA DA SILVA

**NARRAR-SE E FORMAR-SE: MOVIMENTOS APRENDENTES DE PROFISSIONAIS DE
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado Pedagogia.

Aprovado em: 10/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Barbosa da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Aline Renata Santos (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Tavares Duarte (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco