

Uso Questionável de Paraprofissionais nas Escolas Inclusivas: Estamos Nos Dirigindo aos Sintomas ou às Causas?

Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes?

Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Vol. 20, no. 1, 2005.

Michael F. Giangreco

Stephen M. Broer

Resumo e Comentário por Ana Maria S. Ros de Mello e Rebeca Costa e Silva

Quando se fala dos problemas relacionados ao sistema educacional é cabível que se reflita sobre se estamos enfocando somente os sintomas ou também a causa. Visto que se tratamos somente os sintomas, embora isto traga alívio, este é temporário e os sintomas tendem a ressurgir com o tempo, caso a "raiz" do problema não seja tratada. É comum que *qualquer questão educacional de interesse provavelmente faça parte de um sistema grande, enraizado e entrelaçado com outro, sistema de raízes igualmente complexo (por exemplo, contexto cultural, características variáveis de alunos, estruturas organizacionais e/ou considerações políticas)*. Uma das diversas questões polemicas observadas nos sistemas educacionais é a dos paraprofissionais [1]. Atualmente, nos Estados Unidos, há uma tendência cada vez maior à utilização de paraprofissionais para apoio primário nas salas de aula de ensino regular e também nas de ensino especializado. A seguir uma lista de aspectos a serem levados em consideração no que diz respeito ao apoio aos alunos de ensino especial:

- *O pessoal menos qualificado é designado para proporcionar apoio e volume de instrução aos alunos com as características de aprendizagem mais desafiadoras;*
- *É um desafio admitir e manter paraprofissionais qualificados porque a remuneração é baixa, às vezes sem benefícios e é comum eles não se sentirem suficientemente respeitados;*
- *O escopo e natureza do trabalho paraprofissional frequentemente é comprometido pelo esclarecimento inadequado de papel, orientação, treinamento e supervisão;*
- *Apoio de paraprofissional um-a-um excessivo tem sido associado a efeitos prejudiciais não intencionais (dependência desnecessária, estigmatização, interferência na interação de colegas, interferência no envolvimento com o professor, instrução menos competente e etc.);*
- *Virtualmente não existem dados sobre a evolução do aluno sugerindo que alunos com deficiências vão igualmente bem na escola, ou até melhor, com apoio paraprofissional.*

Segundo as emendas de 1997 do IDEA incluiu-se o requisito de que paraprofissionais sejam adequadamente treinados e supervisionados. E embora o aprimoramento de tais profissionais seja desejável e necessário, não é correto presumir que esses aspectos (qualificação de paraprofissionais) sejam a raiz dos problemas no sistema de educação especial.

Na literatura há um consenso de que *as escolas deveriam admitir os paraprofissionais o mais qualificados possível, assegurarem que seu papel esteja claro e adequado, treiná-los para desempenharem este papel e dirigir e supervisionar suas atividades através de profissionais qualificados*. No entanto, os

estudos que avaliam a atuação do paraprofissional no contexto de educação especial não são abundantes e devido a essa ?escassez? as escolas que praticam e seguem os passos citados são *uma exceção e não a regra*.

Não há como negar a importância dos paraprofissionais no âmbito de educação especial, como também a necessidade de aprimoramento. Mas será que simplesmente focar nos paraprofissionais em si (inclusive em sua qualificação) resolverá o problema? Será que isso não é um sintoma e não a causa? Será que ao fazermos esse aprimoramento e ao seguir os critérios para uma boa atuação dos mesmos, os conflitos e os problemas envolvendo as práticas educacionais tanto especiais como regulares estarão sendo solucionados? Faz-se necessário concomitantemente avaliar as interações dos mesmos com os alunos, com os professores, com as instruções e didáticas e etc.

Neste estudo foram levantadas cinco questões:

- 1) Qual a porcentagem do tempo que os paraprofissionais da educação especial passam engajados em cada uma das sete seguintes categorias de tarefas:
 - a) Apoio administrativo;
 - b) Supervisão de alunos;
 - c) Cuidados pessoais;
 - d) Apoio comportamental;
 - e) Implantação de instrução planejada por profissionais;
 - f) Engajamento do aluno em atividades independentes;e
 - g) ?Outros??
- 2) A porcentagem do tempo que paraprofissionais da educação especial passam engajados nas categorias de tarefas varia de acordo com o tipo de exercício?
- 3) Qual a porcentagem de tempo que professores de educação especial passam engajados nas oito seguintes tarefas:
 - a) Anotações;
 - b) Colaboração;
 - c) Apoio comportamental;
 - d) Instrução;
 - e) Planejamento;
 - f) Trabalho com paraprofissionais;
 - g) Trabalho com as famílias; e
 - h) ?Outros??
- 4) Como os paraprofissionais da educação especial avaliam suas próprias experiências com uma série de práticas paraprofissionais que foram e são identificadas na literatura como áreas de preocupação (como dependência, planejamento de instrução)?
- 5) Como os professores, educadores de educação especial, administradores e pais de crianças com deficiências avaliam uma série de práticas escolares associadas com

educação especial adequada em ambientes inclusivos que podem contribuir para a redução de dependência excessiva e uso inadequado de paraprofissionais?

Os paraprofissionais não existem e não atuam no vácuo. Por isso é interessante ter um olhar mais expansivo do contexto em que estão inseridos e onde atuam e também a urgência de levar em consideração os diferentes pontos de vista daqueles que afetam e são afetados pela interação com os mesmos, além dos alunos.

Este estudo foi conduzido em 12 escolas públicas [de todos os níveis escolares com exceção da pré-escola] em Vermont, EUA. A população das escolas variava de 81 a mais de 1.100, sendo a média de alunos por sala 19. As escolas também variavam em termos de situação sócio geográfica, (zonas rurais, urbanas). Cinco por cento da população de alunos pertencia a grupos de minoria social.

As escolas incluíam em média 97 % de seus alunos com deficiências em salas de educação especial de acordo com sua idade com critério de inserção primário.

Em média, 20 % dos paraprofissionais foram designados e receberam subsídios pela educação regular e os outros 80 % pela especial. Desses 80 %, em média, 50% foram designados a trabalharem um-a-um com os alunos e 50% para trabalharem com pequenos grupos de alunos. Estas escolas empregavam uma média de um paraprofissional da educação especial para cada 3.7 alunos em que seu planejamento requeria estes serviços.

Os dados deste estudo foram coletados de um total de 737 indivíduos.

- 367 professores de educação regular (80% mulheres com 17 anos de experiência em média);
- 153 paraprofissionais da educação especial (96 % mulheres com experiência variando entre zero e 30 anos, 52 % tinham alguma instrução superior e o restante 48 % tinham segundo grau completo);
- 123 pais (108 mães, 10 pais e cinco responsáveis legais);
- 62 educadores especiais (95% mulheres); e
- 32 administradores escolares (56% eram diretores ou vice-diretores de educação regular e 44% de educação especial, 56 % eram mulheres e 44 % homens).

O estudo tem caráter descritivo e análise quantitativa baseada nos dados obtidos através de questionários que deveriam ser respondidos pelos participantes. Os dados foram coletados no ano escolar de 2002-2003 e a maioria dos questionários foi distribuído, preenchido e coletado nas reuniões entre profissionais e pais. Questionários diferentes foram elaborados para os diferentes perfis da amostra de participantes. Também foi solicitado o fornecimento de um pouco de informação demográfica. Foi solicitado aos paraprofissionais para indicarem a porcentagem de tempo passada em proximidade com (um metro) seus alunos com deficiências e a porcentagem de tempo que passavam engajados nas sete categorias mencionadas anteriormente. Foi solicitado tanto aos professores de ensino regular quanto aos de ensino especial que indicassem as porcentagens de tempo que os paraprofissionais passavam engajados nas mesmas sete categorias. Foi pedido aos professores de ensino especial que indicassem a porcentagem do tempo que passavam engajados nas oito categorias citadas anteriormente. Os paraprofissionais também precisaram completar um questionário elaborado com base

nos aspectos preocupantes (que, no entanto foram apresentados de modo neutro) e requisitou-se que eles respondessem em uma escala (discordo plenamente a concordo plenamente) em relação ao que *de fato* acontece e não o que *deveria* acontecer. Ao restante dos participantes foi solicitado que respondessem 20 frases em relação às práticas da educação especial dentro de ambientes inclusivos, respondendo o que acontece e não o que deveria acontecer.

Dentre os participantes que completaram corretamente os questionários em relação à porcentagem de tempo utilizado pelos paraprofissionais nas 7 seguintes categorias foram (em média):

- Implantação de instrução planejadas por profissionais?47,34 %;
- Apoio comportamental?19,05 %;
- Engajar em atividades independentes?17,29 %;
- Supervisão de alunos?6,84 %;
- Apoio administrativo?4,4 %;
- Cuidados pessoais?3,4 %;e
- Outros??1,26 %.

As porcentagens do emprego do tempo dos professores de ensino especial (em média):

- Instrução?34,16 %;
- Anotações?24,27 %;
- Colaboração?10,22 %;
- Planejamento?7,9 %;
- Apoio comportamental?7,81 %;
- Trabalho com paraprofissionais?7,05;
- Trabalho com as famílias?6,07 %; e
- ?Outros??0,66 %?

Esses dados indicam que os professores de educação especial passam uma porcentagem *significativamente menor* de seu tempo na instrução do que os paraprofissionais que supervisionam. Este fato juntamente com o de *ter quatro vezes mais paraprofissionais de ensino especial do que de educadores em si, revela que muitos alunos com deficiências recebem uma quantidade substancial de instrução dos paraprofissionais.*

Outro dado que tem no artigo é que paraprofissionais que trabalham individualmente passam menos tempo com instrução do que os paraprofissionais que atuam em grupo. Isto pode ser devido ao fato de que paraprofissionais que trabalham individualmente estão designados para o trabalho um-a-um dando apoio na instrução de alunos com comprometimentos mais graves. Um dado preocupante é o tempo [menos de 7%] que os educadores especiais passam com os paraprofissionais o que não é muito bom, pois seria necessário maior supervisão e treinamento visto que os últimos passam bastante tempo com os alunos no ensino especial, inclusive aqueles com necessidades mais acentuadas.

Na literatura há duas formas marcantes e opostas de pensar relacionado aos paraprofissionais:

- i. *Alguns autores sugerem que o uso extensivo de paraprofissionais é desejável e que é requerida uma mudança nos papéis de educadores certificados para ?delegante, planejador, diretor, monitor,*

treinador e gerente de programa?. Neste modelo de gerenciamento, os paraprofissionais ensinam mais e são apoiados para se tornarem cada vez mais habilitados, enquanto os educadores especiais ensinam menos e ficam cada vez mais habilitados em gerenciamento.

- II. Outros argumentam que o currículo e instrução com as necessidades específicas de alunos com deficiências que são inseridos nas salas de ensino regular, especialmente aqueles que têm comprometimentos mais graves, requerem acesso contínuo aos mais habilitados, criativos e competentes profissionais; e alguns autores ainda questionam a dependência extensa em paraprofissionais para educarem os alunos com deficiência, e que este padrão simplesmente seria inaceitável para alunos normotípicos [e esta situação é inadequada, pois existe o ato ?No Child Left Behind? [2], em que todos os alunos têm direito ao acesso aos profissionais com maior qualificação].

Também se pode notar a grande quantidade de tempo que os educadores especiais ficam atarefados com papelada em relação aos paraprofissionais, e que embora algumas coisas realmente tenham que ser feitas pelos educadores especiais não é muita coisa. Há relatos em outros estudos de que educadores de ensino especial dizem que um dos principais motivos de abandonarem essa atuação é o fato de ficarem mais tempo ocupados com a ?papelada? que com os alunos.

Um ponto de discordância entre os educadores (de ensino regular e especial) e os administradores era o de haver ou não, condições adequadas para a atuação dos mesmos, mais especificamente na instrução individualizada. Nos EUA e na Inglaterra existe na legislação que prevê que os educadores não devem fazer serviços que não requeiram a sua especialidade, em muitos casos, serviços administrativos.

Dado alarmante observado nos resultados foi o de paraprofissionais relataram passar 86 % de seu tempo a um metro de distância dos alunos de ensino especial. Para alunos normotípicos a ideia de passar a maior parte do dia sempre em proximidade com um adulto é desconcertante. Pensar em como essa proximidade excessiva dificulta(ria) as relações sociais nos grupos acadêmicos, no lazer e etc.

Um dado positivo é de que mais de 94 % dos participantes concordaram que os alunos com deficiência estavam sendo educados em escolas que os atenderiam se não tivessem comprometimento.

Uma observação interessante feita no estudo é de que embora se tenha uma alta ou baixa porcentagem de algo favorável, há o questionamento do quanto é favorável que o restante da porcentagem não estejam de acordo. Como por exemplo, 78 % dos paraprofissionais relataram que receberam informações explícitas em relação aos objetivos de instrução e planejamento individualizado para os alunos com deficiências e, no entanto, 22 % relataram não terem recebido tal informação.

Dados em relação ao que *não se sabe* também chamam a atenção:

- *Dezessete por cento dos professores não sabem se os educadores especiais com quem trabalham têm conhecimento e habilidade para diferenciar a instrução dentro do contexto das atividades em sala de aula para grupos com diferentes níveis de habilidades.*
- *Onze por cento dos pais, 13 % dos administradores, 21 % dos educadores especiais e 38 % dos professores relatam que não sabem se as famílias são bem informadas sobre como a escola define os papéis apropriados e potencialmente inadequados dos paraprofissionais.*

Algumas limitações do estudo são: (1) os dados são baseados em autorrelatos; (2) os participantes são todos de Vermont, EUA que é um estado pequeno, é predominantemente rural e tem uma história de 20 anos de inclusão de alunos com

grande variedade de comprometimentos e tem uma população relativamente pequena de alunos que pertencem a grupos de minoria social.

Muitas escolas visando incluir os alunos especiais implantam seus modelos com muita dependência nos paraprofissionais. E os paraprofissionais estão tendo uma função *analgésica* às demandas no aumento de alunos com comprometimentos mais graves que estão sendo inclusos. Ainda não se têm dados ou evidências que comprovem que o modelo de dependência nos paraprofissionais seja uma prática eficaz de apoio aos alunos especiais.

As condições de trabalho para os professores de educação regular e especial precisam ser melhoradas para aliviar essa pressão nos paraprofissionais, melhorar o ambiente para a instrução, supervisão e treinamento dos mesmos pelos profissionais qualificados, e aí sim possibilitar uma visão mais nítida de onde está(ão) os problemas no sistema de educação especial. E esse aprimoramento e gerenciamento deverá ficar claro além dos professores e paraprofissionais, para os administradores e para os pais também. Por fim, é preciso que o sistema educacional seja unificado e claro para pensarmos em avaliar os modelos de inclusão de alunos especiais.

Uma observação muito importante sobre os resumos e comentários de artigos que foram e são realizados e disponibilizados no portal da AMA é de que todo o conteúdo dos mesmos ou as ideias provém do artigo em questão, salvo quando houver indicação(ões) de outro material; e que também, quando cabível os autores do resumo e comentário acrescentam perspectivas e reflexões com base nos dados, conceitos, dentre outros, proposto pelo(s) autor(es) dos artigos. Por fim, quando há uma tradução de uma expressão, fala ou ideia dos últimos, esses trechos são colocados *em itálico*.

[1] Vem do termo em inglês: *paraprofessionals* que segundo o dicionário Merriam-Webster (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/paraprofessional>) significa:

- um assessor treinado que auxilia um profissional titular (como um professor ou médico).

[2] Disponível em: <http://www2.edtrust.org/NR/rdonlyres/12E942C4-B544-438A-B4E4-9FCD97B86921/0/userguidebw1.pdf>