

“Nada sobre nós, sem nós”: a oferta do Atendimento Educacional Especializado no ensino médio a partir da percepção de estudantes público-alvo da Educação Especial

“Nothing about us without us”: the Specialized Educational Care in the high school based on the perception of students of Special Education

"Nada sobre nosotros, sin nosotros": la oferta de Servicio Educativo Especializado en la escuela secundaria basada en la percepción de los estudiantes de la Educación Especial

Recebido: 21/12/2019 | Revisado: 21/01/2020 | Aceito: 11/02/2020 | Publicado: 19/02/2020

José Douglas de Abreu Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6564-4793>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: josedouglasabreu@gmail.com

João Lucas Pinto Matias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0002-2648-3384>

Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil

E-mail: joaolucasef@gmail.com

Rômulo Vieira de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-4189>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: rmlvieiradeoliveira3@gmail.com

Wanderson Diogo Andrade da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9583-0845>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: wandersondiogo@hotmail.com

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a percepção de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em uma escola comum de ensino médio, acerca do Atendimento Educacional Especializado e sua articulação com a sala de aula comum frente ao seu processo de inclusão escolar. Para tal, realizou-se um estudo exploratório-qualitativo em uma escola pública estadual de ensino médio localizada no município de Iguatu/CE que contempla a Educação Especial. Os dados foram coletados através da entrevista semiestruturada gravada em formato de áudio junto a doze estudantes desta modalidade

matriculados na escola, sendo os dados analisados por aproximação da análise de discurso. Os resultados indicam uma fragilização do processo de inclusão escolar desses estudantes na escola comum, onde o Atendimento Educacional Especializado, por vezes, é posto em substituição ao ensino comum, o que vai em direção oposta ao estabelecido pela legislação.

Palavras-chave: Docência; Educação Básica; Inclusão escolar.

Abstract

The present study aims to analyze the perception students of special education, enrolled in a high school, about the specialized educational care and its articulation with the common classroom regarding its process of school inclusion. To this end, an exploratory-qualitative study was conducted in a state public high school located in the city of Iguatu/CE that includes special education. The data were collected through the interview recorded in audio format with twelve students of this modality enrolled in the school, being the data analyzed by approximation of the speech analysis. The results indicate a weakening of the process of school inclusion of these students in the common school, where the specialized educational care, sometimes, is put in substitution to the common education, which goes in the opposite direction to the established by the legislation.

Keywords: Teaching; Basic education; School inclusion.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar la percepción de los alumnos públicos de educación especial, matriculados en una escuela secundaria común, sobre la asistencia educativa especializada y su articulación con el aula común con respecto a su proceso de inclusión escolar. Con este fin, se realizó un estudio exploratorio-cualitativo en una escuela secundaria pública estatal ubicada en la ciudad de Iguatu/CE que tiene la modalidad de educación especial. Los datos fueron recolectados a través de la entrevista grabada en formato de audio con doce estudiantes de esta modalidad matriculados en la escuela, siendo analizados por aproximación del análisis del discurso. Los resultados indican un debilitamiento del proceso de inclusión escolar de estos estudiantes en la escuela común, donde la asistencia educativa especializada, a veces, se sustituye a la educación común, que va en la dirección opuesta a la establecida por la legislación.

Palabras clave: Enseñanza; Educación básica; Inclusión escolar.

1. Introdução

A educação, hoje, configura-se como um direito social de extrema relevância e importância para o subsídio da formação cidadã. Todavia, ao se recorrer à história do Brasil, é possível perceber que a educação escolar, por um longo período, se configurou como um instrumento de ascensão social destinado à poucas pessoas. Embora a educação escolar tenha se tornado um direito da população brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, ainda é perceptível a sua não materialização para alguns sujeitos de direito, sobretudo que estão em situação de pobreza e desigualdade social, onde a escola perde o seu lugar de importância para o trabalho, muitas vezes precário e irregular, em razão da necessidade de suprir direitos básicos negligenciados pelo próprio Estado.

Nesse contexto estão as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades enquanto sujeitos marginalizados na história da educação brasileira por serem compreendidos, até então, como seres “anormais” e incapazes de se desenvolver como qualquer outra pessoa. Não obstante, no espaço escolar, o referido público teve seu processo de escolarização à parte, segregada da escolarização que acontece na escola comum, fortalecendo e reforçando o surgimento das escolas e classes especiais, negando o direito de acesso e permanência inerente a todos os cidadãos.

Embora a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tenha reconhecido a Educação Especial como uma modalidade transversal do sistema educacional brasileiro, Mantoan (2011) afirma ainda ser existentes processos de exclusão e discriminação do público-alvo desta modalidade na escola comum, especialmente legitimado pelas próprias instituições de ensino sob a justificativa de despreparo para lidar com estudantes “especiais” que demandam um conjunto de ações também “especiais”. Daí, surge o seguinte questionamento: como tem sido pensado o processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns de ensino médio que possuem a Sala de Recursos Multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado?

A fim de responder esse questionamento, o presente estudo tem com o objetivo analisar a percepção de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em uma escola comum de ensino médio, acerca do Atendimento Educacional Especializado e sua articulação com a sala de aula comum frente ao seu processo de inclusão escolar. Este estudo parte do entendimento de que é urgente e necessário discutir a materialização da Educação Especial na escola comum na perspectiva da educação inclusiva com e de qualidade, possibilitando aos seus sujeitos de direito o pleno desenvolvimento previsto pela legislação

brasileira, especialmente na atual conjuntura política do país, cujos direitos desse grupo populacional estão sendo atacados por forças conservadoras e neoliberais.

2. A Educação Especial e seus desdobramentos no Atendimento Educacional Especializado

Arelado às lutas travadas pela própria comunidade de pessoas com deficiência, sociedade civil e organizações apoiadoras da causa, no Brasil a Educação Especial passou a ser reconhecida legalmente a partir da LDB/96. Nesta, a Educação Especial é posta como um capítulo exclusivo (capítulo V) composto por três artigos (58, 59 e 60). Na primeira redação da LDB, “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos *portadores de necessidades especiais*” (BRASIL, 1996, Art. 58, grifo nosso). Todavia, o trecho “*portadores de necessidades especiais*” foi substituído por “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, Art. 58), através da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Tal alteração se fez necessária em virtude de diversos fatores, dentre os quais destacam-se dois: o primeiro remete à etimologia do termo portador, subtendendo que a pessoa com deficiência porta, ou seja, carrega consigo a deficiência, o que não acontece! Segundo Sasaki (2003), portador de necessidades especiais também transparece uma contradição em termos, já que a pessoa com deficiência não é portadora da mesma, além do mais, este grupo populacional não almeja ter direitos especiais, segregados, mas sim direitos iguais. Nesse caso, necessidades especiais não se configuram como uma “necessidade” apenas das pessoas com deficiência, mas sim de todas as pessoas que, tendo ou não deficiência, necessitam de algum atendimento específico; já o segundo diz respeito ao público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que a alteração da redação da LDB/96 passou a englobar pessoas com e sem deficiência, como é o caso das pessoas com superdotação e/ou altas habilidades.

A Educação Especial, dessa forma, passou a ser reconhecida como uma modalidade transversal do sistema educacional brasileiro, englobando todos os níveis e modalidades deste, sendo assegurado ao seu público-alvo, *quando necessário*, serviços de apoio especializado *preferencialmente* na própria instituição de ensino que o estudante se encontra matriculado (BRASIL, 1996, grifos nosso).

Atualmente, este serviço de apoio especializado é ofertado como Atendimento Educacional Especializado (AEE) através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). A LDB/96 não estabelece como sendo obrigatória a oferta do AEE na própria escola que o estudante está matriculado, ou seja, este pode acontecer em outros espaços e/ou escolas que possuam uma SRM ou no CAEE. Ao ser matriculado na escola comum e no AEE, o estudante desta modalidade passa a ter dupla matrícula na educação básica, sendo computado duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em linhas gerais, falar sobre Educação Especial na atualidade implica direcionar as atenções, dentre outros horizontes, para o AEE enquanto subsídio para a inclusão do seu público-alvo na escola comum, sobretudo na última década a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como finalidade “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008, p. 10).

A referida política apoia-se em diversos elementos que possibilitarão a concretização da inclusão escolar desses sujeitos na escola comum, dentre os quais está o AEE. Nesse contexto, este atendimento especializado passa a ser compreendido como a suplementação ou complementação da “[...] formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, Art. 2º).

O AEE passou a ser evidenciado no Brasil através da LDB/96 ao estabelecer que “*haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial*” (BRASIL, 1996, Art. 58, §1º, grifo nosso). Todavia, nota-se que o AEE é posto não como um serviço obrigatório, mas opcional, dando margem à sua não oferta em todas as escolas que possuem estudantes que dele precisam. Em outras palavras, a LDB institucionalizou o direito desse público à matrícula na escola comum, mas invisibilizou sua permanência neste espaço.

Em 2001, ficaram instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo que:

o atendimento escolar desses estudantes terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se

evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

O referido atendimento, dessa forma, passou a ser visualizado a partir de um apoio pedagógico aos referidos estudantes nas próprias salas comuns ou nas salas de recursos à luz do trabalho colaborativo entre professores capacitados (professores da sala comum) e professores especialistas (professores especializados na área da Educação Especial).

A partir de 2008, sob o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), a Educação Especial ganhou forte visibilidade e investimento, tornando-se uma política nacional (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). Nesse mesmo ano, foram implantadas em todos os estados brasileiros as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Estas, por sua vez, representam uma importante ferramenta para a inclusão de estudantes da Educação Especial na escola comum, oportunizando não mais apenas o direito à matrículas, mas também aspectos que subsidiem sua permanência na escola comum, embora, mesmo assim, ainda haja o descumprimento desta lei em algumas instituições de ensino.

Ainda em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), estabelecendo uma articulação com a educação básica. Conforme apontado por Garcia (2013, p. 105), este documento “estabelece interlocução ampliada com a sociedade para difundir uma perspectiva inclusiva centrada em um modelo de atendimento especializado¹”.

O documento em questão enfatiza a importância da Educação Inclusiva ao reconhecer o contexto histórico da educação brasileira, sendo um paradigma pautado nos direitos humanos “[...] que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão [...]” socioeducacional (BRASIL, 2008, p. 1). A Política em questão é posta como necessária em decorrência da dualidade educacional das pessoas com deficiência no Brasil, uma vez que a educação dessa população surgiu como substitutiva à escola regular “[...] evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais” (BRASIL, 2008, p. 1-2).

A política pública em questão surge com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns de educação básica do Brasil, garantindo, ainda, a efetiva participação e aprendizagem dessa

¹ Neste ano de 2019, sob o governo Bolsonaro (sem partido filiado), a PNEEPEI tem sofrido ataques governamentais sob a lógica neoliberal e conservadora que visam atribuir outra perspectiva à esta política, institucionalizando a exclusão e a segregação como princípios da Educação Especial em seu governo.

população no sistema educacional, orientando professores e comunidade escolar como promover a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. O documento direciona as escolas comuns de educação básica para incluírem a Educação Especial em sua proposta pedagógica, bem como em seus documentos norteadores, organizando “[...] redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 11).

Em 2009, através da resolução CNE/CEB n° 4, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica, estabelecendo que o AEE se dará “[...] por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, Art. 2°).

O AEE, nesse contexto, configura-se como uma importante ferramenta para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, ao serem fornecidas a estes um conjunto de suportes que subsidiem o seu pleno desenvolvimento na escola comum.

3. Metodologia

Compreender a constituição e inserção da Educação Especial junto à escola comum ultrapassa a busca pela quantificação de dados, os quais são frutos, neste caso, de crenças, opiniões e experiências subjetivas de sujeitos diversos e, portanto, que possuem representações e significações também diferentes. Dessa firma, o presente estudo se deu a partir da pesquisa qualitativa ao buscar “tornar possível, a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em subjetividade” (MINAYO, 2012, p. 626).

Em virtude da pesquisa qualitativa conceber o ambiente enquanto espaço que fornece diretamente os dados a serem analisados, não requerendo instrumentos quantitativos/estatísticos, pois a ênfase da pesquisa se dá na compreensão do percurso e não na chegada, realizou-se um estudo exploratório por oportunizar ao pesquisador maior familiaridade com o que está sendo investigado e, por sua vez, tornar explícito sua compreensão (GIL, 2017).

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual de ensino médio, localizada no município de Iguatu/CE, situada cerca de 380 km da capital Fortaleza. A escolha desta escola deu-se pelo seu histórico no município quanto à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino médio, bem como por possuir uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) equipada para atender aos estudantes que dela necessitem.

Durante a coleta dos dados, em 2018, a escola possuía um corpo docente composto por 45 professores (25 concursados e 20 temporários). Desse total, 03 professores efetivos ocupam cargos comissionados compondo a gestão da escola (01 na direção e 02 na coordenação), 04 estavam adaptados em ambiente pedagógico (Centro de Multimeios) em decorrência de problemas de saúde, além de 01 professora lotada na Sala de Recursos Multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Com relação ao corpo discente, este é composto por 815 estudantes regularmente matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio nos turnos manhã, tarde e noite.

Para a realização desta pesquisa, participaram como sujeitos os estudantes público-alvo da Educação Especial da escola e que estavam matriculados no AEE. Ao todo, a escola possui 21 estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades, no entanto, participaram da pesquisa apenas 12 estudantes, os quais estão representados na tabela 01. Tal fato se deu em decorrência da coleta dos dados ter ocorrido no final do primeiro semestre letivo de 2018, onde parte dos professores antecipou e/ou não fez avaliações escritas com suas turmas, conforme calendário escolar. Dessa forma, nem todos os estudantes se fizeram presentes na escola durante a semana das entrevistas, já que em período de provas não há aula regular para os estudantes, apenas as avaliações.

Tabela 01 – Estudantes público-alvo da Educação Especial participantes da pesquisa

Ano	Estudante	Especificidade
1ºano	Estudante 01	Dislexia
	Estudante 02	Paralisia cerebral
	Estudante 03	Epilepsia
	Estudante 04	Deficiência intelectual
2ºano	Estudante 05	Deficiência intelectual
	Estudante 06	Deficiência intelectual
3ºano	Estudante 07	Paralisia cerebral
	Estudante 08	Síndrome de Down
	Estudante 09	Deficiência intelectual
	Estudante 10	Deficiência intelectual
	Estudante 11	Deficiência intelectual
	Estudante 12	Tetraplégica

Por questões éticas, os nomes dos estudantes foram preservados, sendo identificados aqui apenas por “Estudante”, seguido de um número inteiro (Exemplo: Estudante 01, Estudante 02 ... Estudante 10). Do total de estudantes, 10 são do gênero masculino e 2 feminino; metade está matriculado no 3º ano do ensino médio, 6 no 1º ano e 2 no 2º ano, havendo maior prevalência de estudantes com deficiência intelectual. Antes da coleta dos dados, encaminhou-se à direção da escola a carta de anuência solicitando autorização para a realização das entrevistas junto aos estudantes. Em seguida, encaminhou-se o termo de consentimento e livre esclarecimento aos estudantes e seus respectivos pais, sendo assinado em duas vias – pesquisador e sujeito pesquisado/responsável (no caso de estudantes menores de 18 anos). Quando necessário, o termo foi lido para os estudantes, cujos registros encontram-se arquivados em formato de áudio com os autores deste estudo.

Para a coleta dos dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada organizada em dois blocos: o primeiro objetivou caracterizar o perfil dos estudantes e o segundo buscou investigar a percepção destes quanto ao seu processo de inclusão na escola comum. Assim,

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

As entrevistas aconteceram de forma individual, em uma sala de aula vazia da própria escola, contando apenas com a presença do pesquisador e do estudante entrevistado. Em média, as entrevistas duraram entre oito a dez minutos cada, sendo gravadas em formato de áudio no celular do pesquisador e, posteriormente, transcritas para a realização das análises. Estas foram feitas por aproximação com a análise de discurso (AD), pois como explicitam Caregnato e Mutti (2006, p. 681), “na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer”. Ou seja, buscou-se trabalhar não com o conteúdo das falas transcritas, mas com os sentidos que delas emergiram.

4. Resultados e discussões

O processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum tem se configurado como uma problemática amplamente discutida na última década

em virtude da ampliação da legislação, sobretudo federal, que versa sobre o direito ao acesso e permanência desses sujeitos à educação escolar. Embora a LDB esteja em vigor há pouco mais de duas décadas, ainda existem estudantes desta modalidade matriculados apenas em escolas/classes especiais, ou pior, sem nenhum vínculo institucional com instituições de ensino.

Embora o ingresso desses sujeitos no espaço escolar represente uma realidade atualmente, sua permanência nem sempre é garantida, causando uma ruptura do que é posto pela legislação acerca da Educação Especial. Dentre outros motivos, esse fato ocasiona situações de distorção série-idade, bem como repetência, reprovação e retenção desses estudantes nas escolas comuns. Essa realidade tem se justificado, muitas vezes, pela concepção de que as escolas comuns e seus professores ainda não estão preparados para a inclusão, todavia, na concepção de Fávero (2011, p. 71), tanto as instituições de ensino como professores “[...] nada ou pouco fazem no sentido de virem a se preparar” e mudarem essa realidade.

Entre os estudantes entrevistados, 9 se encontram em processo de distorção série-idade e apenas 3 estão matriculados na série correspondente à sua faixa etária, o que é algo comum entre esse público, já que, em decorrência do histórico de sua exclusão do espaço escolar, este grupo passou a ser integrado e, posteriormente, incluído nas instituições de ensino tardiamente, se comparadas às pessoas sem deficiência, resultando nesta distorção (TOLEDO et al., 2010).

Durante a entrevista, 6 estudantes afirmaram frequentar ou já ter frequentado instituições especiais, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), deixando transparecer um profundo carinho à instituição quanto ao tempo em que frequentaram-na, sobretudo para a estudante 06 que, segundo a mesma, “*é a escola que eu mais admiro*”. Todavia, é importante frisar que a APAE não se configura como uma escola, mas como uma instituição filantrópica que visa a inclusão desses estudantes nos diversos espaços da sociedade. Embora suas contribuições para a Educação Especial sejam inquestionáveis, restringir a formação desses estudantes à instituições especiais reforça a concepção excludente da educação brasileira, isto porque:

Para os defensores desse tipo de ensino segregado, o estudante ali matriculado está tendo acesso à educação, pois tais defensores simplesmente desconsideram os requisitos [...] para a educação de crianças e adolescentes, extraídos da Constituição e dos tratados e convenções internacionais pertinentes, inclusive a Declaração Universal de Direitos Humanos. É como se os estudantes com deficiência não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, como forma de buscar seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania; como

se eles estivessem “dispensados” do direito ao ensino [...] obrigatório, ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino e não separados por grupos de pessoas (FÁVERO, 2011, p. 19).

Com relação à escola pesquisada, todos os estudantes entrevistados possuem matrícula no AEE, fazendo com que a mesma receba duplo financiamento para estes via FUNDEB. No entanto, durante a entrevista, foi possível identificar que mesmo estando matriculados, nem todos os estudantes recebem, de fato, este atendimento na escola. Dos 12 estudantes, 9 disseram receber o atendimento, enquanto 3 disseram não receber, ainda que estes, durante a entrevista, tenham transparecido necessitar do AEE. Dos estudantes que afirmaram receber o atendimento, 7 disseram receber uma vez por semana, 1 três vezes por semana e 1 uma vez por mês.

Mesmo que ofertado por parte das escolas, o AEE se torna opcional para os referidos estudantes, os quais, mesmo matriculados, podem optar por participar ou não do atendimento especializado de acordo com suas necessidades, o que não transpareceu ser o caso dos estudantes entrevistados. Estes apresentavam uma demanda por um apoio complementar à sala de aula comum, o que ficou explícito na fala da estudante 03 ao dizer: “*não recebo o atendimento, mas sinto falta pra me ajudar*”, não sabendo explicar o motivo pelo qual não recebe no ensino médio, já que recebia quando cursava o ensino fundamental.

No que se refere à frequência e duração do atendimento, não há na legislação do AEE a determinação de tempo mínimo e/ou máximo de duração/ocorrência, ficando a cargo do professor especialista definir como se dará o atendimento para cada estudante, buscando, de forma equitativa, trabalhar com os mesmos. Assim, em termos legais, cabe ao professor do AEE “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009, Art. 13, inciso II), o qual deve explicitar as demandas pedagógicas e individuais de cada estudante.

Pedi-se aos estudantes que descrevessem como acontecia o AEE na sala de recursos multifuncionais quando a frequentavam, sendo obtidas respostas do tipo:

“Treino leitura, fico jogando pra desenvolver a mente, fico escrevendo pra aprender mais a escrever, essas coisas assim” (Estudante 01).

“Na sala [de recursos multifuncionais] fico sem fazer nada. Minha mãe quem me ajuda nas atividades em casa” (Estudante 02, grifo nosso).

“Faço atividades [da sala comum] e mexo no computador, [...] desenho e assisto vídeos” (Estudante 04).

“Leio bastante, escrevo e mexo no computador, faço pesquisas da escola [sala de aula comum]” (Estudante 05).

“Ah, a professora [do AEE] me dá textos pra eu ler e me ajuda a fazer os trabalhos [da sala de aula comum]. [...] faço as provas [da sala comum] também aqui [na SRM] junto com as meninas [que também possuem deficiência intelectual]” (Estudante 06).

“Faço pesquisas e provas [da sala de aula comum]” (Estudante 08).

“Frequento o AEE [...] pra professora [da SRM] me ajudar na matéria [da sala de aula comum]. [...] Eu brinco no computador, mas esses dias não estou frequentando por causa de um curso que estou fazendo, aí tenho que trocar o horário [do AEE]” (Estudante 10).

“Eu brinco de dominó na hora do recreio. [...] Eu faço estímulos, mas é na APAE, [...] aqui não” (Estudante 11).

“Frequento o AEE só nas aulas vagas [que faltam professor]. Quando não tem aula vaga, não tem AEE pra mim. [...] lá eu tiro dúvidas da matéria [da sala de aula comum], aprendo a ler e fazer as atividades que os professores passam pra mim” (Estudante 12).

As falas acima evidenciam o não cumprimento do que dispõe o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata do AEE ao estabelecer que este tem caráter somente complementar (para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) ou suplementar (para estudantes com superdotação/altas habilidades), não podendo, em hipótese alguma, ter caráter substitutivo ao ensino comum (BRASIL, 2011).

Chama atenção a fala do estudante 11 ao dizer que, embora participe do AEE na atual escola de ensino médio, não recebe estímulos que possibilitem o seu pleno desenvolvimento. Estes, por sua vez, são realizados apenas nas atividades da APAE que frequenta paralelamente à escola comum, reforçando, mais uma vez, o não cumprimento da legislação da Educação Especial por parte da escola.

Dessa forma, concordamos com Fávero (2011, p. 20) quando afirma que “quando os serviços de educação especial substituem totalmente os serviços oficiais comuns, fica caracterizada a negação ou restrição de direitos. Isto nada mais é do que discriminação, pois o estudante fica à margem do mesmo direito que todos da sua idade exercem”. E essa substituição do trabalho pedagógico do professor da sala comum pelo do professor da SRM é nítido a partir das falas dos estudantes, fragilizando a materialização da Educação Especial na escola comum numa perspectiva inclusiva.

De acordo com as falas dos estudantes, o AEE na escola pesquisada acontece como um simples passa tempo para se “divertirem” no computador ao assistir vídeos ou participar de jogos on-line. Um fator que chamou atenção durante a entrevista foi que todos os estudantes que disseram receber o AEE fazem as provas da sala comum na própria SRM, não

sendo estas aplicadas pelo professor da disciplina, mas por uma das cuidadoras que integram a equipe da SRM. Ainda que isso possa acontecer, a depender da especificidade do aluno, esse ato pode ser entendido como mais uma ação de fragilização da articulação entre professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais, pois o que se percebe é a substituição de um serviço pelo outro e a negação de um processo educativo, de fato, inclusivo. Em outras palavras, não há um trabalho colaborativo, tampouco efetiva participação do professor da sala comum nesta atividade avaliativa da aprendizagem do estudante.

Com relação às provas, todos os estudantes afirmaram que os professores fazem adaptações de acordo com cada estudante e que, às vezes, há professores que preferem passar trabalho como forma de avaliação da aprendizagem, o que é respaldado pela lei nº 9.394/96 (LDB), haja vista que nesta fica estabelecido que os sistemas de ensino assegurarão, dentre outros aspectos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59, inciso I).

Oficialmente, o AEE “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p. 12), todavia, identificou-se que nem todos os estudantes entrevistados frequentam o atendimento de acordo com a legislação, já que há estudantes que frequentam o AEE somente quando algum professor da sala comum falta, gerando aulas vagas, bem como em horários de intervalo escolar.

Quanto ao seu processo de inclusão na escola comum de ensino médio, 7 estudantes acreditam estarem sendo inclusos no espaço escolar e 5 acreditam não serem, de fato, incluídos na escola em que estudam, cujas falas transcritas abaixo ilustram ambas as posições dos estudantes:

“[...] a inclusão é totalmente diferente, pois nem tudo eu sou incluída [...], tipo no círculo de leitura, que eu não sei ler, aí eu não posso, principalmente se as pessoas da sala ficarem sabendo [que tenho dislexia], aí o preconceito é muito grande” (Estudante 01).

“[...] a inclusão é boa porque a escola acolhe, ajuda a pessoa e a pessoa vai se desenvolver mais” (Estudante 05).

“Não sou incluída, às vezes, mas meus amigos ajudam. Quando eles não ajudam, eu peço ajuda a professora [da SRM]” (Estudante 06).

“A inclusão é muito pouca, pois me sinto muito excluída de todo mundo. Eu não tô falando dos meus amigos, eles são bons, [...] mas as outras pessoas não me incluem [...]” (Estudante 07).

“Acredito que nem todas as pessoas [com deficiência] são incluídas na escola, pois há muito preconceito ainda” (Estudante 09).

As falas relevam que a legislação desta modalidade de ensino ainda não é cumprida em sua totalidade nem a inclusão é, de fato, inclusiva, pois o que se tem é o direito à matrícula na escola comum, mas a permanência desses estudantes ainda é negada em detrimento da ausência de mecanismos que lhes possibilitem permanecer e se desenvolverem na escola comum junto aos demais estudantes. Mantoan, Baranauskas e Carico (2011) enfatizam que o problema da inclusão escolar não se restringe apenas às pessoas público-alvo da Educação Especial, mas contempla todo e qualquer grupo marginalizado socialmente, onde sua cultura não passa a ser incorporada ao currículo escolar, resultando em um currículo elitista e excludente.

Quando questionados com relação às possíveis dificuldades no processo de escolarização em decorrência de suas especificidades, 9 estudantes disseram não acreditar que sua especificidade seja um empecilho para sua formação escolar, 2 acreditam que sim e 1 acredita que somente em alguns momentos sua deficiência ou transtorno do desenvolvimento dificulta seu processo de ensino-aprendizagem na escola, conforme ilustrado nas falas a seguir:

“[...] dificulta muito, principalmente nas atividades, trabalho e prova” (Estudante 01).

“A deficiência não dificulta, pois deficiência não é uma doença. Já nasce assim porque Deus quer e ninguém pode mudar isso” (Estudante 05).

“Não [...], ter síndrome de down é legal. Deus me fez toda bonita e linda! Deus criou meu rosto pra eu ter síndrome de down, pois quando minha mãe teve aborto ela não soube o que era o amor, ai quando eu nasci, eu ensinei o que é o amor [...]” (Estudante 08).

“Às vezes dificulta, pois, às vezes, não compreendo as coisas [conteúdo], mas os professores ajudam, pois quando “eu pergunto, eles sempre respondem e ajudam” (Estudante 11).

As falas das estudantes 05 e 08 transparecem um certo caráter político de aceitação enquanto sujeitos “diferentes” das demais pessoas, atribuindo à uma divindade o fato de terem nascidos como são, porém, encaram suas especificidades de maneira natural, pois como pontuado pela estudante 05, *“[...] deficiência não é doença [...]”*. Já para os estudantes 01 e 11, as dificuldades recaem pelo fato de nem sempre conseguirem compreender/aprender o que seus professores ensinam, daí torna-se necessária uma profunda reflexão conjunta, sobretudo por parte dos professores, sobre os motivos pelos quais estes estudantes possuem dificuldades de aprendizagem. Na concepção de Piletti (2006), há uma deficiência na atuação docente no

que se refere à diversidade na escola em virtude da homogeneização da prática pedagógica dos professores que buscam uniformizar os estudantes como se todos fossem iguais, desconsiderando suas individualidades e particularidades. Dessa forma, a escola passa a legitimar a exclusão daqueles sujeitos que não conseguem se adaptar a essa falsa igualdade, como é o caso do público-alvo da Educação Especial.

Sabe-se que tais sujeitos, no espaço escolar, possuem o direito ao acesso à escola comum, porém, este acesso é, muitas vezes, desvinculado do direito à permanência, ocasionando na desistência destes do seu processo de escolarização ou até mesmo levando-os a optar por uma formação exclusiva em escolas/classes especiais. Dessa forma, questionados quanto à igualdade de acesso e permanência na escola comum, 10 estudantes disseram acreditar que possuem as mesmas condições de acesso e permanência que os demais estudantes na escola em que estudam, porém 02 acreditam esses aspectos não são iguais quando se trata de pessoas com deficiência, por exemplo, conforme explicitado abaixo:

“[...] não é igual [...]. Como eu sou especial, as pessoas nem sempre me aceitam, mas me respeitam” (Estudante 02).

“Não há oportunidades iguais, pois na sala não chamam a pessoa pra fazer trabalho, botam pra fazer sozinha, mas bola pra frente, né?” (Estudante 05).

As falas acima denotam desigualdade, considerando o preconceito e a discriminação por parte dos demais estudantes que estudam na escola, bem como dos próprios colegas da sala de aula, o que pode ser percebido como uma barreira atitudinal que transforma a diversidade de estudantes em uma diferença negativa, dificultando as relações pessoais no espaço escolar. Sobre essa questão, Mantoan (2011) esclarece que a construção de uma escola inclusiva só se dará a partir da desconstrução da falsa concepção de “estudante normal” que se tem no espaço escolar e que acaba por produzir severas diferenças entre os estudantes diferentes, compreendidos como sendo “especiais” ou “anormais”, já que “a diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos” (p. 31).

Por fim, os estudantes foram questionados quanto à sua relação com os professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais. Com relação aos da sala comum, pediu-se para que os estudantes indicassem como se dá o processo de ensino-aprendizagem levando em consideração a oferta de tecnologias assistivas que visassem à melhoria da sua aprendizagem. Sobre a relação com o professor da SRM, os 12 estudantes afirmaram que a relação professor-estudante é ótima, não havendo nenhum aspecto negativo a ser considerado. No entanto, com relação ao trabalho dos professores da sala comum, as respostas foram diferentes.

Para 06 estudantes, apenas parte dos professores da sala comum demonstra uma real preocupação com relação à sua aprendizagem, inclusive, trazendo materiais adaptados e demais tecnologias assistivas que visem melhorar seu desenvolvimento; 05 disseram não perceber uma diferenciação do trabalho do professor com relação às suas especificidades, sobretudo no que se refere à adaptação de atividades e demais materiais didático-pedagógicos de acordo com sua demanda, ou seja, há uma uniformização no processo de ensino-aprendizagem entre todos os estudantes da turma; 01 estudante disse que todos os seus professores trabalham visando o seu desenvolvimento, os quais sempre levam materiais adaptados para serem trabalhados pela e com a estudante durante as aulas na sala comum.

O trabalho docente no contexto da Educação Especial tem se apresentado como uma forte problemática no cenário educacional em virtude do despreparo destes profissionais para com o público-alvo da referida modalidade de ensino, o que vai ao encontro da própria LDB/96 ao estabelecer que os cursos de formação de professores devem formar professores capacitados para a Educação Especial (BRASIL, 1996). Assim, os professores capacitados dizem respeito a todos os portadores de diploma de licenciatura, os quais deverão possuir conhecimento acerca da Educação Especial para a inclusão dos referidos estudantes na escola comum, todavia, tal formação e atuação pouco acontece na perspectiva da inclusão, como é transparecido na fala dos estudantes.

5. Considerações finais

Todas as análises presentes neste estudo foram decorrentes das falas dos estudantes entrevistados, uma vez que as pesquisas relacionadas à Educação Especial, de modo geral, têm focalizado em diversos sujeitos, sobretudo nos professores, secundarizando a voz e vivência dos referidos sujeitos de direito. Daí a inserção do trecho “*nada sobre nós, sem nós*” no título deste estudo, por representar um lema histórico e político que emergiu das lutas internacionais das pessoas com deficiência na busca por inclusão, pois aqui se buscou dar visibilidade à fala desses sujeitos.

De forma geral, identificou-se que o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola pesquisada é precário, sobretudo no que diz respeito à articulação entre o trabalho realizado entre o AEE e os professores da sala de aula comum, deixando transparecer um trabalho não colaborativo, o que vai ao encontro do que é posto pela legislação do AEE, a qual estabelece que o professor do AEE deverá atuar de forma

conjunta com os professores da sala de aula comum, tendo em vista o caráter complementar ou suplementar da Educação Especial com relação ao ensino regular.

Verificou-se que a fragilidade do trabalho docente para com os referidos estudantes se dá tanto no trabalho dos professores da sala comum quanto da sala de recursos multifuncionais, pois nem na sala comum nem na SRM há oferta de um serviço que vise o pleno desenvolvimento dos estudantes em questão. Nessa perspectiva, o trabalho docente ocorre à luz das práticas integradoras que, em outras palavras, se convertem em mecanismos de exclusão, não dando as mesmas oportunidades de permanência e aprendizagem para todos os estudantes, o que é algo histórico no sistema educacional brasileiro.

As análises aqui realizadas permitem concluir que a Educação Especial na escola comum pesquisada não se concretiza no intuito de fomentar um desenvolvimento integral do seu público-alvo, sendo o AEE realizado, por vezes, com caráter substitutivo ao ensino comum sem nenhuma perspectiva de desenvolvimento dos seus estudantes, o que demanda uma avaliação e reflexão deste fato por parte da comunidade escolar a fim de que se possa articular o trabalho desenvolvido na SRM com a sala de aula comum.

Nessa direção, deixa-se como sugestão para o efetivo favorecimento do processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial um trabalho pedagógico pautado no trabalho colaborativo, onde o AEE seja visualizado e concebido pelas instituições de ensino como um instrumento de garantia de oportunidades de permanência na escola comum para os referidos sujeitos, não podendo ter caráter substitutivo nem de menor importância que o ensino comum. Ainda, almejamos que pesquisas sejam realizadas com ênfase na formação docente no que se refere à formação de professores capacitados e professores especialistas conforme estabelecido pela LDB para o contexto da Educação Especial, pois é a partir dessa formação que a atuação à luz do trabalho colaborativo será efetivado.

Referências

Brasil. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

Brasil. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1.%20Acesso%20em%2011%20jun.%202018.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Recuperado de: 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.

Brasil. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Brasil. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Caregnato, RCA; Mutti, R (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm.*, 15 (4), 679-684.

Duarte, R (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213-225.

Fávero, EAG (2011). Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma Educação Especial? In: Mantoan, MTÉ. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. (4a ed.) Petrópolis: Vozes.

Garcia, RMC (2013). Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 101-119.

Gil, AC (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6a ed.) São Paulo: Atlas.

Kassar, MCC; Rebelo, AS; Oliveira, RTC (2019). Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação em Pesquisa* 45, 1-19.

Mantoan, MTE; Baranauskas, MCC; Carico, JSA (2008). Todos Nós – Unicamp acessível. In: Mantoan, MTE. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.

Mantoan, TEM (2011). Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: Mantoan, MTE. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. (4a ed.). Petrópolis: Vozes.

Minayo, MCS (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13, (3), 621-626.

Piletti, N (2006). *Sociologia da Educação*. (18a. ed.). São Paulo: Editora Ática.

Sassaki, RK (2003). Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: Sassaki, RK. (org.). *Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR.

Toledo, CC. et al (2010). Detecção precoce de deficiência visual e sua relação com o rendimento escolar. *Rev Assoc Med Bra*, 56 (4), 415-419.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

José Douglas de Abreu Araújo – 35%

João Lucas Pinto Matias – 15%

Rômulo Vieira de Oliveira – 15%

Wanderson Diogo Andrade da Silva – 35%